

**Pensamiento Crítico En El Aprendizaje De Las Ciencias Sociales A Partir De Prácticas De  
Lectoescritura En Política En Grado Once.**

Miller Alfonso Díaz Parra.

Febrero 2018.

Universidad Externado De Colombia.

Facultad De Ciencias De La Educación.

Maestría en Educación.

Pedagogía En Ciencias Sociales.

## CONTENIDO

RESUMEN .....	5
ABSTRACT .....	6
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	7
Preguntas De Investigación.....	11
Objetivos De Investigación.....	11
Justificación.....	12
CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO .....	17
Aproximación A Las Experiencias Investigativas Desarrolladas Sobre Pensamiento Crítico .....	17
Conceptualización y Propuesta Teórica sobre el Pensamiento Crítico.....	22
Pensamiento Crítico y Ciencias Sociales .....	22
Pensamiento Crítico En El Ámbito Educativo.....	25
Habilidades De Pensamiento Crítico En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales .....	28
Investigaciones en Lectoescritura Crítica en Ciencias Sociales.....	30
Lectoescritura Crítica En Ciencias Sociales: Una Perspectiva De Abordaje En Habilidades Claves Para La Enseñanza De Las Ciencias Políticas.....	33
CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO .....	42
Enfoque De Investigación .....	42
Tipo De Investigación (Diseño) .....	43
Población Y Muestra De La Investigación .....	44
Supuestos Teóricos .....	46
Instrumentos Y Recolección De Información.....	47
Diseño De Intervención.....	49
Fases Del Proyecto De Investigación .....	50
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS .....	52

## PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE-CIENCIAS SOCIALES

Hablar, Leer Y Escribir: Puntos Clave Para El Desarrollo De Pensamiento Crítico Desde El Conocimiento Social Y Político En El Aula De Clase.....	52
La experiencia de clase de ciencias políticas en grado once. ....	53
Herramientas Y Usos En La Enseñanza De Las CCSS En El Ámbito Político.....	55
Habilidades De Pensamiento Crítico Desarrolladas.....	58
Valoración De Habilidades De Pensamiento Crítico En Ciencias Sociales: La Importancia De La Evaluación Continua En El Desarrollo De Habilidades De Lectura Y Escritura Política Mediadas Por La Enseñanza Para La Comprensión. ....	62
CAPÍTULO V CONCLUSIONES.....	72
Recomendaciones.....	80
Limitaciones del estudio .....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	83
ANEXOS .....	97
Anexo 1. Tabla. Producción Investigativa En Pensamiento Crítico. Tomado De Las Investigaciones De Torres Maestre Gilbert (2007) Y (2011).....	97
Anexo 2: Rubricas De Evaluación De Desempeños.....	98
Rubrica de evaluación de desempeño. Ciencias políticas grado 11. J.T. ....	98
Rubrica de valoración lectoescritura en Ciencias Sociales y políticas. Grado Once. ....	101
Rúbrica de autoevaluación proceso lectoescritor en el curso de políticas. Grado Once .....	101
Anexo 3: Propuesta Curricular. Competencias En CCSS, Estándares E Indicadores De Pensamiento Crítico .....	103
Desempeños De Comprensión, Estrategias De Aprendizaje Y Unidad Didáctica .....	105
Unidad Didáctica. Ciencias Políticas. Grado 11. III Y IV Periodo. ....	106
Anexo 4: Matriz De Análisis Categorical .....	110
Anexo 5: Registro Fotográfico.....	111
Anexo 6: Registro Fotográfico.....	111
Anexo 7: Registro Fotográfico.....	112

## PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE-CIENCIAS SOCIALES

Anexo 8: Registro Fotográfico.....	112
Anexo 9: Registro Fotográfico.....	112
Anexo 10. Diagramas habilidades de pensamiento y hábitos de estudio, niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y valoración de razonamiento verbal en el aula. ....	113
.....	113
Anexo 11: Autoevaluación De Procesos Lectoescriturales En El Cuaderno De Políticas .....	115
Anexo 12. Trabajo Final Estudiante Participante. Fragmentos Del Ejercicio Escrito .....	115

## RESUMEN

El pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Sociales a partir de prácticas de lectoescritura en historia y política en los estudiantes de grado Once del Colegio Distrital Carlos Albán Holguín, permite desde el escenario escolar, interpretar los múltiples modos de expresar y apropiar los conocimientos sociales; ello se refiere a la formación de habilidades de comprensión y reflexión desde diferentes escenarios y herramientas pedagógicas que posibiliten entender y expresar los diferentes saberes en el mundo actual. Para ello se utilizó como pretexto contenidos políticos del contexto nacional e internacional que cuestionen: qué, cómo, para qué, porqué se lee, escribe o piensa políticamente en la historia reciente del país.

Esta experiencia investigativa se genera a partir de charlas con los estudiantes al finalizar los procesos anuales, discusiones académicas en las reuniones de área, y acciones didácticas en las diferentes actividades de aula. La propuesta se centró en tres criterios transversales: promover habilidades de Pensamiento Crítico, en seleccionar las estrategias didácticas adecuadas para promover estas habilidades y en evidenciar cómo la lectoescritura crítica en CCSS, permite desarrollar habilidades de Pensamiento Crítico desde el contexto personal y social de los estudiantes de este grado.

### **ABSTRACT**

Critical thinking and learning of the social sciences from literacy practices in history and politics in students of the District school Carlos Alban Holguín, allows from the school stage, interpret the multiple Ways of expressing and appropriating social knowledge; This refers to the formation of comprehension and reflection skills from different scenarios and pedagogical tools that make it necessary to understand and express the different knowledge in today's world. This was used as a pretext for political content of the national and international context that question: what, how, why, why you read, write or think politically in the recent history of the country.

This investigative experience is generated from lectures with students at the end of the annual processes, academic discussions in the area meetings, and didactic actions in the different classroom activities. The proposal focused on three transversal criteria: to promote critical thinking skills, to select the appropriate didactic strategies to promote these skills and to demonstrate how critical literacy in CCSS, allows to develop Critical thinking skills from the personal and social context of students of this grade.

## CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Pensar críticamente, en el lenguaje común, es considerado un tema complejo para las personas en general, aunque en ese mismo lenguaje de la cotidianidad, se desarrollan acciones que cuestionan la normalidad social del comportamiento humano. En palabras de Foucault (2001) citado por Marulanda (2007), esta normalización “comprende un sistema finamente graduado y con intervalos medibles en los cuales los individuos pueden ser distribuidos alrededor de una norma” (p. 1). Desde esta perspectiva al ser cuestionada esa normalidad posibilita tomar decisiones sobre lo que es o no pertinente de cualquier objeto, sujeto, institución, etc.; es decir, se trata de emitir un juicio, un empoderamiento que le permita a una persona o a un grupo de ellas, posicionarse respecto a un hecho o una idea. Encontramos desde esta perspectiva, dos características significativas de las Ciencias Sociales en la formación de pensamiento crítico en el ámbito escolar: evidenciar explícita e implícitamente cómo percibimos la realidad (lectura contextual) y cómo la expresamos (diferentes formas de escritura y representación).

El pensamiento crítico de acuerdo con las características nombradas anteriormente puede ser visto desde diferentes ópticas, las cuales profundizaremos en el capítulo II. En este apartado, retomamos la idea de Halpern (2006), citado por Nieto, Saiz y Orgaz (2009), para indicar cómo el pensar críticamente, justifica una intervención didáctica investigativa que comprende tanto habilidades como disposiciones para desarrollarlo en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales:

El pensamiento crítico es la clase de pensamiento que está implicado en la resolución de problemas, en la formulación de inferencias, en el cálculo de probabilidades y en la toma de decisiones [...] Cuando pensamos críticamente evaluamos los resultados de los procesos del pensamiento [...] pero también implica evaluar el proceso mismo del pensamiento [...] (p. 2).

El escenario en donde se desarrolla esta propuesta de pensamiento crítico es la escuela, por ser uno de los espacios de formación de pensamiento, un lugar privilegiado para comprender la realidad y un escenario que permite realizar crítica a esa misma forma de interpretar lo que se vive e interactúa en una institución educativa. La escuela en la que se plantea el ejercicio investigativo es el Centro Educativo Distrital Carlos Albán Holguín (C.A.H.) de la Localidad séptima de Bosa en la ciudad de Bogotá; los participantes de este trabajo son los estudiantes de grado Once, jornada tarde.

De las diferentes prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso de formación de pensamiento en Ciencias Sociales del colegio C.A.H., y particularmente desde las reuniones de área documentadas en las respectivas actas, han surgido cuestionamientos tanto de la reflexión docente como de los estudiantes en la manera como se abordan los contenidos del curso de Ciencias Políticas, ya que, mediados por los lineamientos y estándares curriculares, su puesta en escena ha generado controversia por las diversas formas en que se asumen. Las propuestas didácticas tradicionales propias del plan de estudios siguen siendo abordadas de manera lineal o literal, y sus temas continúan siendo desarrollados bajo una cultura de la instrucción. Esta situación, como lo plantearía Rodríguez (2015), implica lo siguiente:

La lógica curricular que prevalece es de saberes organizados de manera secuencial en el currículo, donde lo que interesa es ver los temas del programa, a partir de una lógica de avance programático en la que no importa que la enseñanza produzca aprendizaje. (p. 42).



De esta forma lo que se pretende presentar en este documento es la organización y sistematización de la experiencia propuesta a partir de un trabajo de aula con carácter investigativo, en el sentido de lo planteado por Vega (2007) lo cual consistiría en

Ampliar las ciencias sociales escolares, para incorporar disciplinas como la economía y la política cuyo vocabulario, procedimientos y campo de estudio es parte imprescindible para el conocimiento del mundo actual. Las ciencias sociales escolares sí deben proporcionar unos rudimentos analíticos y valorativos que les permitan acceder de una manera adecuada a esos saberes, por lo demás indispensables para desenvolverse como ciudadanos en el mundo de hoy (p. 13).

Esto se va consolidando a partir de los antecedentes que se dan en la experiencia pedagógica como: el charlar con los estudiantes al finalizar los procesos anuales, las discusiones académicas en las reuniones docentes, las acciones desarrolladas en las diferentes actividades en el aula. De esta manera se han promovido cuestionamientos sobre el espacio académico de Ciencias Sociales en el C.A.H. Los lugares de formación política, la alternancia de contenidos desde diferentes fuentes y abordajes experienciales y la expresión de los conocimientos a partir de la lectura, la escritura, apostando entonces a una postura dialógica y creativa en el aula a partir de una reflexión teórica de las CCSS y de su desarrollo didáctico a partir de la lectura y la escritura política de la realidad actual en el ámbito escolar.

Los estudiantes tienen potencial para expresar los contenidos políticos de las Ciencias Sociales por medio de la participación en el aula. Lo que ellos consideran pertinente en la mayoría de ocasiones, lo asumen como una posición propia y conciben ciertas críticas frente a una temática o situación cotidiana. La dificultad radica en que no lo hacen de una forma sistemática ni organizada, muchos de esos aportes quedan distantes de ser procesos de aprehensión real de conocimientos y se convierten en momentos superficiales de trabajo de clase.

Por consiguiente, es fundamental establecer una ruta de trabajo desde un corte curricular y didáctico que reúna los mejores componentes de las propuestas oficiales como los lineamientos (2002) y los estándares curriculares (2004) con la propuesta didáctica en formación de pensamiento crítico; buscando como lo plantea Valencia (2004): “que el estudiante comience a mirarse a sí mismo como sujeto histórico y, desde ese punto de vista, asumir las responsabilidades y el rigor que le competen como científico social, en proceso de formación” (p. 1).

Promover habilidades de pensamiento crítico les brinda herramientas a los estudiantes para organizar y reflexionar lo que piensan, por tanto los lleva a un nivel de aprendizaje que revierte la visión común de su realidad personal y académica; es el paso de una mirada simple de sus concepciones a una profundización conceptual y relacional de las Ciencias Sociales en el campo de los contenidos políticos en el aula, todo ello orientado desde el desarrollo de estrategias y destrezas de pensamiento crítico, con énfasis en la lectoescritura en Ciencias Sociales.

Al promover habilidades de pensamiento crítico, los estudiantes desarrollan una interpretación reflexiva del contexto social que experimentan en su cotidianidad, complementándose además con los conceptos básicos propuestos en el curso de política, formando así un conocimiento basado en la realidad que vive cada uno de ellos como sujeto social y político.

## **Preguntas De Investigación**

### **Pregunta General:**

¿Cómo promover habilidades de pensamiento crítico en Ciencias Sociales a partir de prácticas de lectoescritura política en estudiantes de grado once del colegio Carlos Albán Holguín de Bosa jornada tarde?

### **Preguntas Específicas:**

1. ¿Cuáles son las herramientas y estrategias didácticas pertinentes para promover habilidades de pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la asignatura de Ciencias Políticas?
2. ¿Cómo la lectoescritura crítica en Ciencias Sociales permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico desde el contexto personal, social y político de los estudiantes?

## **Objetivos De Investigación**

### **Objetivo general:**

Comprender cómo se promueven habilidades de pensamiento crítico en Ciencias Sociales a partir de prácticas de Lectoescritura Política.

### **Objetivos Específicos:**

1. Identificar cuáles son las herramientas y estrategias didácticas pertinentes que promueven habilidades de pensamiento crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en estudiantes de grado once del colegio Carlos Albán Holguín de Bosa, jornada tarde.

2. Describir las habilidades de pensamiento crítico en Ciencias Sociales alcanzadas por los estudiantes de grado once del C.A.H., a partir de la lectoescritura crítica en política, en el contexto personal y grupal del aula.

### **Justificación**

La formación en Ciencias Sociales en la escuela siempre ha sido un reto variable y dinámico que ha pretendido establecer conexiones desde su planteamiento formal en el currículo, con las diferentes iniciativas didácticas de los docentes; esta relación ha creado supuestos de renovación o mejora de las prácticas de aprendizaje y ha intentado el desarrollo de pensamientos cada vez más contextualizados, reflexivos y significativos para la vida de los estudiantes.

Esta situación ha sido relevante y expresa tensiones permanentes en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, más exactamente en el campo de las ciencias políticas que se presenta en el grado once. La normalidad académica en este espacio, siempre ha sido controversial al ser puesta esta asignatura como una sumatoria de cursos para la formación en democracia, ciudadanía y ética por una parte, o como complemento de asignaturas que hacen parte de la malla curricular reciente, como lo son las cátedras de derechos humanos, afrocolombianidad, emprendimiento y de la paz como sucede en el C.A.H. Arias (2015) lo plantea de la siguiente manera en cuanto a la democracia, la ciudadanía y la ética y las otras cátedras coyunturales, así

son temas de legítimo interés pero que reflejan dos síntomas inquietantes: primero, que los vacíos que dejaba una enseñanza no integrada de las ciencias sociales eran suplidos por materias

remediales, concebidas a veces como soluciones a emergencias, o según preferencias de los gobernantes (como ocurrió con la Cátedra Bolivariana, lo Afrocolombiano, la perspectiva de Género o la de Derechos humanos ); y, segundo, que se impuso una retórica sobre ética, ciudadanía y democracia que entró a solaparse formalmente con la enseñanza de las ciencias sociales (p. 140).

De esta manera un primer elemento que permite contestar el para qué de este ejercicio, parte de la necesidad de promover una selección coherente, abarcadora y contextual de problemas y concepciones claves de las Ciencias Sociales que atraviesen la experiencia escolar y académica de los estudiantes en el último tramo del ciclo educativo, específicamente en la clase de Ciencias Políticas.

Pensar que al concentrarse exclusivamente en la ejecución mecánica y pasiva de actividades con todos los temas trazados en el plan de estudios, garantiza el aprendizaje político en diversos escenarios locales, regionales y globales como campos conceptuales del área de Ciencias Sociales, puede considerarse como uno de los grandes dilemas curriculares a superar, no solo desde su percepción en el aula por parte de los estudiantes sino a partir de una mirada crítica a los estándares curriculares en los cuales se circunscriben esos aprendizajes desarrollados por los docentes.

Interpretar reflexivamente los estándares consistiría entonces en situarlos de manera transversal en el contexto escolar, teniendo en cuenta cada uno de sus componentes y su posible aplicación. Las reflexiones vistas desde estas políticas educativas radicarían en comprenderlos como: primero, una manera de aproximar a los estudiantes a los conocimientos en Ciencias Sociales, teniendo como referente a los académicos que los estudian y los utilizan en el mundo real; segundo, pensarlos como condiciones de aprendizaje, las cuales son reflejo de acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimiento, es decir manejo y apropiación de los saberes

específicos de las Ciencias Sociales; y, tercero, como la puesta en escena de los compromisos personales y sociales que adquieren los estudiantes cuando se conocen y valoran críticamente esos saberes adquiridos en el proceso escolar.

Sin embargo lo que se pretende establecer es que los estándares curriculares no son la única mirada sobre los aprendizajes en las ciencias sociales, en este trabajo se articulan con los estándares de pensamiento planteados por Paul y Elder (2005) esto le permite al proyecto tener variedad de sustentos que le dan coherencia entre ambas perspectivas.

Plantear las visiones de estos componentes en las prácticas de aula ha puesto al docente de Ciencias Sociales, en diversas ocasiones, a instrumentalizar las estrategias y herramientas didácticas, hasta un punto en que el proceso de abordaje de las mismas, se vuelve automático y poco riguroso. Por tanto, lo que se lee, escribe o se piensa en el aula, resulta de una sumatoria de actividades que poco profundizan sobre la manera como se están apropiando los conocimientos, y de esta forma, las concepciones y reflexiones sobre lo social pierden sentido crítico, no contextualizando las experiencias de vida de los participantes de este espacio escolar.

El segundo elemento consiste en desarrollar unos contenidos desde el ámbito político por medio de la lectoescritura en Ciencias Sociales, que promuevan habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes (qué, cómo, para qué, porqué se lee, escribe o piensa políticamente). Así como lo menciona Martínez y Quiroz (2012), se trata de la posibilidad de mejorar los procesos de aprendizaje entre la información suministrada, su comprensión y la estimulación de habilidades del pensamiento y socialización.

Es de vital importancia trazarse otras rutas pedagógicas para llegar a procesos de aprendizaje significativos, críticos y contextuales, un escenario propicio para esta reflexión pedagógica es la propuesta formativa desarrollada en la maestría en educación de la Universidad Externado de Colombia; lugar para la crítica educativa y promotora de oportunidades para la transformación de nuestras prácticas docentes en los espacios educativos en donde nos desenvolvemos.

Llegar a promover habilidades de pensamiento crítico en el aula, le permite a los estudiantes discutir con distintas formas de textualidad sobre los contenidos de las Ciencias Sociales en la asignatura de política, así como la expresividad de sus propios pensamientos y valoraciones reflexivas en los ejercicios dialógicos y escriturales que desarrolle, ya sea desde un enfoque académico o de su experiencia en la cotidianidad. En palabras de Pérez Rodríguez (2006) citado por Varela (2013):

Desde la escuela se busca ayudar a tomar conciencia, desde una óptica plural y crítica, favorecer una mayor globalización e interdisciplinariedad de las diferentes áreas, con lo que ello representa para el enriquecimiento de las capacidades expresivas y comunicativas, pues permite la interrelación de las materias y potencia el sentido crítico y la opinión reflexiva de los estudiantes (p. 75).

Retomando a Varela (2013), para la enseñanza de las Ciencias Sociales uno de los objetivos primordiales de su didáctica es que los estudiantes entiendan la sociedad en la que viven, que conozcan sus necesidades reales, la correspondencia de ellos con el entorno y los valores y opiniones reflexivas que estipulan dicha relación a través del conocimiento político. Además que los docentes examinen los estándares del currículo que enseña y no se conforme con aprobarlo; al estudiarlo, interpretarlo e inevitablemente discutirlo, garantiza que el pensamiento

crítico esté instituido como fruto del aprendizaje de los estudiantes, así como producto del micro currículo planteado para el plan de estudios.



## CAPITULO II. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO

En el presente capítulo se presenta cuáles han sido las experiencias investigativas desarrolladas sobre qué es el pensamiento crítico y las habilidades de aprendizaje que se pueden alcanzar a partir de éste, además de entender en qué consiste desde su revisión teórico-conceptual en el ámbito educativo y desde las Ciencias Sociales. El segundo componente teórico a presentar consiste en la revisión investigativa en lectoescritura crítica en Ciencias Sociales y la conceptualización de esta categoría como una perspectiva de abordaje en habilidades claves para la enseñanza de las CCSS desde el ámbito político.

### **Aproximación A Las Experiencias Investigativas Desarrolladas Sobre Pensamiento Crítico**

Las sociedades contemporáneas han estado siempre en continuas tensiones sobre los modelos educativos como producto de cada momento histórico. Diferentes formas de organización social, han tratado que prevalezca una forma de *hacer pensar* a esa sociedad, y entre mayor sea la duración de esa modelación educativa en una población, mayores serán los niveles de regulación, control y desarrollo de las personas. De generación en generación, se ha tratado de establecer un tipo de ciudadano, que cumpla con ese propósito de corte político, económico, social y tecnológico, de acuerdo a su contexto espacial y temporal.

Desde esta perspectiva las investigaciones planteadas para el desarrollo de una manera de pensar diferente al modelo tradicional, pueden remontarse a finales de la década de 1930 con el trabajo de John Dewey, quien en 1933 cuestionó el proceso de solución a los problemas educativos que hasta el momento se había planteado, particularmente en las primeras décadas del siglo XX (Vivas, 2003). Su abordaje por etapas de acción reflexiva y las condiciones puestas en

las prácticas pedagógicas, permitieron evidenciar que, para la solución de los problemas de aprendizaje es necesario tener en cuenta las diferencias individuales, sociales y culturales en las que se desarrolla este proceso, es decir, una educación, una didáctica y un currículo contextual.

Posteriormente Glaser, Watson y Dunker (1946) comprobaron las tesis planteadas por Dewey, e iniciaron “una serie de investigaciones en los Estados Unidos sobre las dimensiones del pensamiento, aplicados a la solución de problemas” (Torres, Guzmán & Arévalo 2007. p. 13). Para sintetizar, cómo se desarrollaron estas investigaciones a nivel mundial, latinoamericano y nacional después de los aportes de Dewey, retomaremos los autores, fechas y lugares de realización de distintas investigaciones en pensamiento crítico. (Ver producción investigativa en pensamiento crítico. tomado de las investigaciones de Torres Maestre Gilbert (2007) y (2011), anexo 1).

En las últimas décadas se han desarrollado trabajos, cuya finalidad es la elaboración de metodologías que combinan métodos cuantitativos y cualitativos (mixtos) como las elaboradas por Gloria Patricia Marciales Vivas (2003); Ana María Nieto y Carlos Saiz y Begoña Orgaz (2009); María Juliana Beltrán Castillo y Nidia Yaneth Torres Merchán (2009), Jordi Solbes Matarredona (2012); Carlos Saiz Sánchez y Silvia Fernández Rivas (2012); Judith Roca Llobet (2013); en donde se evidencian correlaciones y diferencias entre la conceptualización de lo que se ha dicho sobre el pensamiento crítico, particularmente el aporte norteamericano de experiencias investigativas posteriores al boom del consenso de pensamiento crítico mencionado por Facione (1990) y el Español en la primera década del siglo XXI.

Los resultados de estas investigaciones posibilitan evidenciar un proceso de triangulación de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que de manera explícita trabajan referentes propios de una investigación de corte mixto al combinar y sintetizar datos numéricos y categoriales, es decir, datos cualitativos/interpretativos, facilitó poner en evidencia las diferentes dimensiones interpretativas y explicativas sobre los procesos y resultados del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y a la vez validar su aplicación a partir de diferentes cuestionarios, encuestas y test procesales.

Por otro lado aparecen investigaciones de corte exclusivamente cualitativo con la intencionalidad del diseño de estrategias, herramientas y propuestas didácticas que permitan el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico desde las humanidades, las Ciencias Naturales y Sociales tanto en el ámbito educativo superior como en el básico.

En el primer ámbito, trabajos como los de Javier Montoya (2007); Omar Orozco Aballi (2013), Juan Camilo Méndez Rendón (2011); María Ángeles Andreu-Andrés y Miguel García-Casas (2014); Jorge Valenzuela, Ana María Nieto y Carla Muñoz (2014); pretendían evidenciar los problemas que muestran los estudiantes para pensar críticamente, las numerosas ideas de pensamiento crítico que se han desarrollado y sus alcances; además, la posibilidad reciente de implementar este pensamiento como una forma de responder a los retos del mundo contemporáneo en la educación universitaria.

En el segundo ámbito, podemos resaltar los trabajos del grupo de investigación GEOPAIDEIA (2011) y las propuestas investigativas de Elizabeth Tapasco y Yerania Trejos (2008); Jennifer Espitia y Elizabeth Reyes (2011); Juan José Díaz Matarranz, Antoni Santisteban

Fernández y Áurea Cascajero Garcés (2013); Mario Fernando Almeida Mejía, Fanny Rubiela Coral Delgado y Myriam del Socorro Ruiz Calvache (2014); Diana Vargas Rodríguez (2015); Jorge Ernesto Correa, Libia Fuentes, María Teresa Maldonado y Dolly Tenjo (2016); cuya intención se centraba en el desarrollo aplicado en experiencias de aula del pensamiento crítico, y la ejecución de diferentes estrategias que potencian el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación en estudiantes de la educación básica primaria y secundaria.

Además, estas propuestas concluyeron con reflexiones en torno al tema de la enseñanza contextualizada, las didácticas específicas de las humanidades así como de las disciplinas sociales y la formación ética y ciudadana.

Por último, rescatamos las propuestas de implementación del pensamiento crítico en la formación docente. Por un lado, las estipuladas como política educativa nacional a nivel regional y por el otro, las experiencias representativas desarrolladas en el contexto formativo para el docente latinoamericano. El primer caso corresponde a las orientaciones pedagógicas y didácticas en el Perú *Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico* elaborada por un equipo de expertos del Ministerio de Educación (Minedu 2008); y el segundo caso presentado por el gobierno ecuatoriano, basándose justamente en el aprendizaje a partir del pensamiento crítico, con la publicación del *Curso de Didáctica del Pensamiento Crítico* (2011). Ambos Ministerios de educación proponen a nivel nacional, la ejecución de estrategias de corte pedagógico y didáctico a ser implementados en todos los ámbitos de formación escolar.

Por otro lado vemos dos investigaciones centroamericanas (Honduras y Guatemala) orientadas particularmente al proceso de formación docente en pensamiento crítico para poder ser aplicado en contextos escolares; resaltamos el trabajo de Anahí Vargas Fernández (2010), Eduardo Antonio González Gusmán (2010) y Juan Carlos Ramírez Robledo (2014). Estos trabajos proponen ejercicios reflexivos que no se centran exclusivamente en la formación de habilidades de pensamiento crítico en profesionales de la educación en ejercicio, sino en los estudiantes que inician la carrera docente; fortalecer esas destrezas de pensamiento, permiten una mejor práctica pedagógica a futuro.

En los trabajos citados, la preocupación se ubica en el ámbito de la formación escolar de diseñar, promover, y ejecutar estrategias que permitan producir aprendizaje significativos y contextuales, rescatando el carácter metacognitivo y afectivo de los estudiantes, que se enfrentan al conocimiento de una manera cada vez más compleja por las brechas entre las tradicionales formas de enseñar y los aprendizajes basados a partir de las nuevas tecnologías.

Estas propuestas establecen los referentes conceptuales y las discusiones teóricas que se han establecido históricamente sobre el pensamiento crítico, particularmente, sus métodos y herramientas de abordaje son elementos fundamentales para implementar un ejercicio investigativo de aula; permitiendo, no solo evidenciar cuáles habilidades son las básicas y fundamentales para desarrollar este tipo de pensamiento, sino además los procedimientos más representativos para enseñar a pensar críticamente las Ciencias Sociales en el curso de profundización del ciclo V de educación media denominado Ciencias Políticas.

### **Conceptualización y Propuesta Teórica sobre el Pensamiento Crítico**

Cuando empezamos a desarrollar una mirada sobre la forma como se presenta el pensamiento, evidenciamos que han sido amplias las aproximaciones desde perspectivas investigativas y referentes teóricos puestos en escena en la historia de la humanidad; de esta manera en este apartado se presentan las categorías que articulan y cimientan la base del proyecto de tesis.

El apartado comienza con las principales concepciones que han marcado el pensamiento crítico en el campo de las Ciencias Sociales tomando como referente teórico a Immanuel Wallerstein para concluir con un acercamiento a una postura propia sobre qué es el pensamiento crítico en el escenario educativo. Luego se explica el concepto lectoescritura crítica y cuáles han sido sus abordajes educativos para poder llegar a la aplicación de ésta en los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales, particularmente orientados a los contenidos del curso de Ciencias Políticas propuestos en el grado once.

### **Pensamiento Crítico y Ciencias Sociales**

Hablar de pensamiento crítico parte de un recorrido con ramificaciones nominales y con múltiples significados históricos dados desde las teorías sociales clásicas, y cimentados en las teorías contemporáneas permitiendo orientar las formas de pensamiento en las sociedades actuales. En otras palabras, como lo plantearía Vélez (2013) el pensamiento crítico es:

Un concepto polisémico. La pluralidad de sus significados está directamente relacionada con los contextos disciplinares de los que emerge, evidente en los diversos matices y comunidades académicas que promueven uno u otro sentido; además, las tradiciones y trayectorias de las que surgen también son diversas. Esto quiere decir que, si bien hay múltiples posibilidades de reflexionar sobre el Pensamiento Crítico, las perspectivas posibles no tienen la misma ponderación y reconocimiento (p. 14).

Desde esta perspectiva se presenta una reflexión puntualizada en la propuesta de Immanuel Wallerstein como postura de vital importancia para el desarrollo de la relación entre pensamiento crítico y Ciencias sociales en el campo educativo.

Wallerstein (1996) hace una reinterpretación de los valores y principios de las Ciencias Sociales, buscando consensos que superen los principales problemas teórico-metodológicos de cada una de las disciplinas en su forma de pensar y reflexionar sobre el conocimiento que ha adquirido. Esto se podría alcanzar, con el desarrollo pleno desde el ámbito académico de una reorganización teórica en cada una de las disciplinas sociales, así como de la formación transversal inter o transdisciplinar de estas disciplinas en la educación inicial, básica y media.

Al reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas internas de las Ciencias Sociales, y no sólo como realidades físicas invariables dentro de las cuales existe el universo social, facilita desarrollar una metodología con la cual se sitúen esas realidades sociales en el centro de nuestro análisis crítico, pero de tal forma que no sean vistas ni utilizadas como fenómenos arbitrarios.

Wallerstein (1996) precisa que es necesario enfrentar estas separaciones y reabrir las por entero, una vez dado ello, es posible ir aclarando las bases intelectuales para la reestructuración de las disciplinas y por tanto las puestas en práctica en las realidades educativas a partir de la interdisciplinariedad en su enseñanza. Del mismo modo, se trata de superar los alejamientos artificiales erigidos en el siglo XIX entre los campos de lo político, económico y social, para convertirlos en campos comunes, afines y reflexivos que pueden ser trabajados de manera transdisciplinar con mayor efectividad desde el campo educativo.

De los diferentes acercamientos del pensamiento crítico en las ciencias sociales es importante evidenciar que con Wallerstein podemos encontrar la posibilidad de reflexionar sobre el conocimiento construido socialmente como uno de los propósitos claros de la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como la apertura de las CCSS para superar lo disciplinar y tener una mirada orgánica y holística que corresponde a una apuesta teórico-curricular que ha estado en disposición en el ámbito educativo colombiano a partir de los lineamientos curriculares (1998) y los estándares básicos de competencias (2006), los cuales serán tenidos en cuenta en el capítulo III.

De esta forma, Wallerstein (1996) recuerda que el conocimiento es una construcción social, y por ende significa que es socialmente posible tener un conocimiento válido. Este conocimiento no se contradice con el concepto de objetividad. Se trata de ampliar las posibilidades de construir estructuras de pensamiento que sean verdaderamente pluralistas, múltiples, reflexivas y críticas, un reto más que tienen las Ciencias Sociales en el ámbito educativo.

Mantener el debate de las Ciencias Sociales en su proceso constitutivo y proyectivo desde el pensamiento crítico permite continuar revisando su estado epistémico, ontológico y metodológico. Desplegar múltiples miradas posibilita una apertura de las Ciencias Sociales; el principal reto es superar los miedos disciplinares que frenan los intentos inter y transdisciplinares de construir conocimiento social, así mismo la constitución de saberes reflexivos de los fenómenos sociales de una manera amplia y profunda, y como no, poderlos llevar sistemáticamente a los procesos educativos.



Desde esta misma perspectiva, Vásquez (2013) citando a Alvares (2011) y González (2011) plantea la necesidad de la integración de las disciplinas sociales escolares. No se puede concebir el aprendizaje del área alejando una disciplina de otra sin perder el horizonte epistémico que cada disciplina aporta desde una perspectiva inductiva y deductiva.

Hasta el día de hoy, los docentes de Ciencias Sociales están en la obligación de asumir una cantidad extensa de proyectos que los sitúan en enfoques interdisciplinarios, y por tanto, su rol en la enseñanza de las Ciencias Sociales al interior y al exterior del aula de clase, concibe la necesidad de las Ciencias Sociales integradas para solucionar todas las solicitudes y reclamos que se le hacen. La interdisciplinariedad constituye la posibilidad del diálogo de saberes que se debe establecer en las aulas de clase, donde circulan pensamientos y acciones propias de la cotidianidad social y cuyos objetivos se complementan directamente con los propósitos teóricos que cada una de las disciplinas sociales aportan en la enseñanza.

### **Pensamiento Crítico En El Ámbito Educativo**

En el siglo XX, el pensamiento crítico estaba posicionado desde un carácter más explícito en las disciplinas sociales, tanto en la filosofía como en otros campos de conocimiento que van tomando fuerza como la psicología, sociología, antropología y pedagogía. Campos (2007), señala que John Dewey (1859 -1952), como referente de esta propuesta de pensamiento permitió enfatizar en las consecuencias del pensar humano, en donde el componente crítico o como él lo llamó *reflexivo*, se debe enfocar en el mundo real: propósitos, metas y objetivos educativos dispuestos para la humanidad, así Campos (2007) manifiesta que:

Dewey es quien introduce el término pensamiento crítico como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión. Asimismo, Dewey prefiere el termino pensamiento reflexivo y

lo define como: una consideración activa persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las bases que la sustenta y a las conclusiones que implica (p. 18).

Posterior a la reflexión de Dewey, el pensamiento crítico desde el ámbito educativo, se concentró en el desarrollo de la psicología desde la perspectiva educacional estadounidense, aparecen autores como Benjamín Bloom, cuyo trabajo se desarrollaba en la presentación de una taxonomía de habilidades cognitivas, que ha tenido gran impacto en el último medio siglo. De la misma forma, surgen otros autores que impulsarían la escuela de pensamiento crítico norteamericano como lo fueron Glasser (1941), Robert Ennis (1964), McPeck (1981) Richard Paul (1982), y Matthew Lipman (1989) en la década de los ochenta.

Al generalizarse en el mundo académico la denominación *Pensamiento Crítico* para todos los campos de las humanidades, las ciencias, y sobre todo desde la educación, emerge la necesidad de debatir y establecer unos criterios básicos y fundamentales sobre qué es el pensamiento crítico; es entonces, cuando en el año de 1990 se publica el texto *Una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción Educativa*, en donde sus principales representantes manifestaron que: “Entendemos el pensamiento crítico como un juicio autorregulado que permite hacer un análisis, evaluación e inferencia de las evidencias, conceptos, métodos, criterios o cualquier consideración contextual sobre los que se basa dicho juicio”. (Facione, 2007, p. 2)

Así mismo, en la década de los noventa aparecen autores que mantienen como preocupación el entender el concepto y ponerlo en funcionamiento en el campo educativo; Siegel (1990) citado por Roca (2003) asume que el pensamiento crítico tiene una pautas claras que rechaza la

arbitrariedad, la inconsistencia y la parcialidad, supone entonces, el reconocimiento de la fuerza vinculante de criterios, tomados como universales y objetivos, con los cuales se elaboran juicios.

Otro representante de esta época es Scriven (1996), que detalla el pensamiento crítico, según Campos (2007) como “El proceso creativo, hábil y disciplinado de conceptualización, síntesis y/o evaluación de información recogida de, o generada por, la experiencia, la reflexión, razonamiento o comunicación como guía para la comprensión y la acción.” (p. 19)

Iniciando el siglo XXI continúan las reelaboraciones del concepto de pensamiento crítico como es en el caso de Lipman (2001) citado por Roca (2013), quien pregunta de manera puntual ¿qué es un pensamiento?, y responde de la siguiente manera: “por un lado, el pensamiento facilita el juicio porque se basa en criterios, y por el otro, es autocorrectivo y sensible al contexto” (p. 61). Esta propuesta posibilita la rigurosidad en el desarrollo del pensamiento al constituir unas pautas que orientan las maneras de alcanzar el conocimiento y asumirlo de forma auto reflexiva.

Paul y Elder (2003) proponen entender el pensamiento crítico como “ese modo de pensar - sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4).

En el año 2005 Hilda Difabio revisa los principales representantes del pensamiento crítico en el caso de Ennis, Siegel, Paul y Mcpeck en su propuesta teórico-metodológica y concluye que pensamiento crítico es “el pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas” (Difabio, 2005, p. 181).

Polifacético en su aplicación y polisémico en su significado, esta forma de constituir un saber en múltiples maneras de ser interiorizado y reflexionado, se ha convertido en una teoría, metodología y fábrica de herramientas, destrezas y habilidades para generar valoraciones del contexto y de cada uno de los actores que intervienen en cualquier proceso pedagógico; como se recalcó al principio, es un fundamento vital para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales tanto en la escuela, como en la educación superior.

### **Habilidades De Pensamiento Crítico En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales**

En el ámbito educativo generamos diferentes formas de comprender e interpretar los procesos de aprendizaje, valoramos la manera como cada estudiante desarrolla esa capacidad de reconocer su entorno y la realidad del mundo, que no está solo a su alcance material, sino que a la vez se desglosa en la virtualidad.

De acuerdo a las discusiones planteadas anteriormente, podemos definir entonces que el pensamiento crítico es la capacidad que tienen las personas de desarrollar habilidades interpretativas, de valorar reflexivamente lo que conoce desde su experiencia sobre una realidad dada, ya sea de forma cognitiva, afectiva y expresiva.

Ahora bien, cognitiva en la medida que se piensa lo que se hace y ¿por qué se hace?, es una lectura de sí mismo, una autovaloración que permita inferir o reflexionar qué se conoce y qué se sabe sobre esa realidad. Afectiva, desde la perspectiva de la motivación que se promueve entre la persona y los saberes puestos en la escena de la realidad, cómo afecta este vínculo la experiencia del sujeto que conoce, movilizandole sus actitudes y curiosidad sobre el proceso de pensamiento; como lo diría Santiuste (2001) citado por Marciales (2003) se trata de

Formar estudiantes capaces de pensar críticamente no solamente sobre contenidos académicos sino también, sobre problemas de la vida diaria es un objetivo de principal importancia, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Promover experiencias que estimulen el ejercicio del pensamiento crítico es fundamental en un mundo complejo como el nuestro donde la información ya no es un problema pero sí lo es la valoración crítica de la misma. (p. 17)

Expresiva al exteriorizar el campo cognitivo y afectivo en el cual se exploran aquellos procesos que impulsan a las personas a ser de una manera particular y de pronunciarse desde sus prácticas de interpelación. Expresar nos permite evidenciar la condición del otro (familiar, amigo, compañero, docente, etc.) interviniendo en las acciones cognitivas y afectivas, y a la vez, generando como resultado de esas situaciones formas propositivas de libre expresión y desarrollo de la personalidad en el proceso educativo que se está viviendo.

Desde esta perspectiva, la investigación se desarrolla a partir del trabajo de Richard Paul (1998-2005) en su propuesta de modelos de pensamiento dialógicos. Este autor plantea un conjunto de estrategias que permiten de manera sistemática promover habilidades de selección de argumentos reflexivos, que posibilitan descartar los puntos de vista únicos, oponerse a los prejuicios, las neutralidades puras, las visiones simplistas de las cosas y los pensamientos irracionales.

Esta propuesta encamina su metodología en la formación de un pensamiento multilógico (Paul, 1992; Walsh y Paul, 1998; Paul y Elder 2005), que puede ser transversal a las disciplinas. Los estudiantes aprehenden a asumir otros roles, a inferir perspectivas contrarias y cuestionables sobre los pensamientos disciplinares (históricos, geográficos, políticos y culturales) para ser abordados de una manera transdisciplinar, en este caso, desde la política como eje transversal.

De esta forma, retomando a López (2013), “los estudiantes no aprenden a destruir los argumentos opuestos y ganar las discusiones, sino a conocer con profundidad las deficiencias y debilidades de puntos de vista contrarios” (p. 13), y claro está, expresarlo socialmente en el aula.

Paul (1995-2005) y Elder (2005) proponen una serie de estrategias para trabajar las habilidades básicas en pensamiento crítico, las cuales se profundizan de manera más detallada en la conceptualización sobre la lectoescritura crítica en Ciencias Sociales y su potenciación en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

### **Investigaciones en Lectoescritura Crítica en Ciencias Sociales**

En este apartado se trabaja el concepto lectoescritura crítica en Ciencias Sociales, partiendo de una revisión de las investigaciones más importantes y concluyendo con una conceptualización que articule estas dos categorías: lectoescritura crítica y lectoescritura en Ciencias Sociales.

En este campo de análisis, podemos evidenciar dos grandes campos: el desarrollo de la lectoescritura a nivel general desde las humanidades, su aplicación a las ciencias y su vinculación a las nuevas formas de enseñanza en el ámbito virtual de la educación básica y superior; y, el presentado desde el desarrollo de habilidades de lectoescritura crítica aplicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Del primer campo podemos resaltar los trabajos aplicados al contexto escolar como el de Delia Lerner (2001), quien desplegaría toda una rama investigativa en América Latina desde la apuesta transdisciplinar entre Ciencias Naturales, Sociales y humanidades, sobre la importancia de leer y escribir para adquirir habilidades de pensamiento en estos campos. Las investigaciones

de Juan Roberto Betancourth y María Alexandra Ortiz (2011) y Jairo Alejandro Sánchez, Olga Yazmín Castaño y Óscar Eugenio Tamayo (2015) proporcionaron herramientas para la argumentación como parte de las habilidades a desarrollar en las clases y caracterizaron las tendencias en la expresión de la argumentación metacognitiva: sentir-pensar-actuar, las centradas en el conocimiento y las centradas en la perspectiva ética de los estudiantes.

Como aportes en el ámbito escolar, también vemos las experiencias de Néstor García Canclini y Martín Hopenhayn (2014) en el seminario “Innovaciones en los estudios sobre los jóvenes y la lectura. ¿Qué leer? ¿Cómo leer?” desarrollado en Chile, en donde se elaboran propuestas interesantes sobre los nuevos escenarios de abordaje de la lectura en los jóvenes en la actualidad, y la importancia de generar nuevos o renovados ambientes de lectura multimodal.

En Colombia, el Ministerio de Educación y la UNESCO presentan el texto “Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes” liderado por Alice Castaño Lora (2014); el cual problematiza y sistematiza diferentes experiencias de trabajo teórico, pedagógico y didáctico en el país.

En el ámbito de la Lectoescritura crítica en entornos virtuales resaltamos el trabajo de Beatriz Fainholc (2004), Ana María Peppino (2009), Jesús Martín-Barbero y Gemma Lluch (2011), cuyas investigaciones se centraron en la revisión de las prácticas de lectura crítica en ambientes virtuales, las ventajas e inconvenientes para las diferentes realidades latinoamericanas, así como los modelos y estrategias para la intervención en aula de la lectura reflexiva en el uso de las TIC desde el ámbito formativo.

En el caso de la lectoescritura crítica en educación superior resaltamos los trabajos de Ada Nelly Rodríguez (2007), Stella Serrano de Moreno (2008), Girón, Jiménez y Lizcano (2008), Alexander Cely y Gloria Sierra (2011) y Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla (2012); por un lado, porque estas investigaciones permitieron caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad; además de ofrecer situaciones didácticas que permiten a los profesores contribuir al desarrollo en los estudiantes de la competencia argumentativa escrita. Por otro lado, porque analizaron la importancia de la relación pensamiento crítico y lectura crítica en el estudiante, para que en consecuencia se desarrollen en él la relación pensamiento creativo y lectura creativa.

En el segundo campo, lectura y escritura en Ciencias Sociales, un antecedente importante es el trabajo desarrollado por la docente Beatriz Aisenberg (2000-2016), quien a lo largo de estos 16 años del siglo XXI organizó un grupo de trabajo con la profesora Delia Lerner, y otros docentes e investigadores en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura desde las ciencias en general y las Ciencias Sociales en particular. Conjuntamente, resaltamos los trabajos de Torres (2003); Benchimol, Pablo Rosales y Paola V. Ripoll (2005); Carabajal, y Larramendy (2005-2008); Ansalone, Lobello, Rodríguez y Torres (2007); Canals (2007), Adolfo Zarate (2010), Massone (2012), Cartolari y Colombo (2013), Wojtiuk (2013).

Estas investigaciones tenían como propósito, en primera instancia, evidenciar los procesos formales que enmarcan la lectura y escritura en las clases de Ciencias Sociales, y en segunda instancia, orientar diferentes tipos de procesos de lectura y algunos de escritura, que sean compatibles con los aprendizajes reflexivos y significativos propios de las disciplinas de las Ciencias Sociales, en este caso del pensamiento histórico.



Asimismo, en estos trabajos es importante destacar el análisis y la proposición didáctica de la investigación. Para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales es necesario entender las diferentes estrategias lectoescritoras que aproximen los temas o contenidos políticos permitiendo que el mismo pensamiento crítico se consolide como una herramienta interpretativa, la cual permite elevar los niveles de comprensión lectoescritural de los textos trabajados en la implementación didáctica; posibilitando entrever las opiniones, ambivalencias, inclinaciones y repulsiones de los estudiantes sobre los temas, claro está, desde la propuesta de lectura interpretativa y diálogo argumentativo planteado desde los autores que sustentan este proyecto.

Esto permite promover intercambios explicativos, relecturas e inicios de escrituras con diversos propósitos específicos. Así, los estudiantes al abordar los textos y sus conceptos claves, con preguntas determinadas, podrán ir desarrollando habilidades críticas para ser aprehendidos significativa y contextualmente en el aula de clase.

### **Lectoescritura Crítica En Ciencias Sociales: Una Perspectiva De Abordaje En Habilidades Claves Para La Enseñanza De Las Ciencias Políticas**

Organizar una propuesta que reúna procesos de formación cognitiva, afectiva y expresiva, es uno de los grandes retos que tiene la escuela en la actualidad, sin embargo, apostarle a la conjunción de reflexiones teóricas, ejercicios prácticos y experiencias problematizadoras en aula, permite abrir caminos complejos y necesarios para la enseñanza de las Ciencias Sociales. El camino presentado en este trabajo, propone una aproximación pedagógica del aprendizaje del pensamiento crítico que permita aprehender conocimientos o saberes sociales y políticos en los estudiantes de grado once del C.A.H.

Por ello, se desarrolla en este apartado, una conceptualización sobre la lectoescritura crítica en tanto uno de los componentes esenciales del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Políticas.

Los autores que sustentaron inicialmente la relación entre pensamiento crítico con lectoescritura crítica fueron Lipman (1988 y 1997), Paul (1989 y 2005) y Elder (2005); el primero, desde una mirada a la lectura comprensiva, basada fundamentalmente en las habilidades de razonamiento formal, inferencial-deductivo y razonamiento analógico supeditadas al interés de la producción de significados en la lectura.

Paul y Elder, pilares teóricos de esta investigación, proponen tres habilidades para desarrollar ejercicios lectoescritores sustantivos y minuciosos:

1. *Habilidades afectivas* como formadoras de pensamiento independiente, a partir de la promoción de virtudes intelectuales que generan empatías y comprensiones de los impedimentos que se puedan dar para el pensamiento crítico.
2. *Habilidades cognitivas macro* en donde se pone en juego el desarrollo pleno de las habilidades cognitivas: exploración de ideas, organización de su propia perspectiva, análisis de los significados, de las palabras, valoración de las fuentes de información, resolución de problemas básicos a partir de los cuestionamientos en profundidad; analizar o evaluar acciones políticas, y promover redes interdisciplinarias para la racionalización dialógica y dialéctica.

3. *Habilidades cognitivas micro* cuya orientación es específica, y desarrollada en la brevedad posible: cotejar y diferir ideas con la práctica cotidiana, pensar sobre cómo se está pensando, valorar supuestos, buscar refutaciones examinando alcances y efectos.

Estos dos autores enfocarán estas habilidades a partir de lo que denominan los estándares intelectuales, los cuales pueden ser aplicados en el contexto de las también llamadas competencias en Ciencias Sociales; resaltamos entonces que

en el transcurso de las últimas décadas en muchos contextos nacionales el foco de atención y preocupación se ha progresivamente desplazado desde el acceso a la educación y los insumos necesarios hacia los resultados del proceso educativo, expresando de manera creciente también en términos de competencias genéricas o transversales que los estudiantes deben haber adquirido al completar su educación general para poder tener éxito en su trayectoria educativa posterior, para su pleno desarrollo personal, así como para la inclusión en el mundo laboral y en la sociedad del conocimiento (Tedesco, 2013 p. 1).

De esta forma, los estándares nos orientan el saber y el saber hacer, particularmente cuando uno quiere verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación; y las competencias están asociadas con los componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, enfatizando la aplicación de conocimientos y procedimientos en ese saber hacer (Sanz de Acevedo, 2010).

Por esta razón, consideramos que “los estándares intelectuales universales son estándares que deben usarse cuando uno quiera verificar la calidad del razonamiento sobre un problema, asunto o situación. Estos estándares son: claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, lógica, importancia y justicia” (Paul y Elder, 2003 p. 10)..

Así, encontramos importante justificar cada estándar, de tal manera que permita evidenciar como se articulan a los procesos de valoración metodológica de los aprendizajes en Ciencias Sociales:

**Claridad:** Si una idea es confusa, no se puede saber si es exacta o relevante. De hecho, no se puede opinar sobre la misma ya que no sabemos qué dice. En Ciencias Sociales hay diversidad de ideas que se complementan o se distancian según la manera como se plantean (posición ideológica e interpretativa), por eso es fundamental tener claridad sobre cómo, dónde, para qué y por qué surge esa idea, la ejemplificación es una de las mejores alternativas para tener mayor claridad.

**Exactitud:** Una posición puede ser clara pero inexacta. En Ciencias Sociales existen diferentes enfoques y perspectivas que plantean reflexiones teórico-prácticas como válidas o verdaderas, en este sentido es fundamental conocer las fuentes de ese conocimiento, verificar su procedencia y tener certeza si se refleja en el contexto de manera concreta.

**Precisión:** Un planteamiento puede ser claro y exacto pero impreciso. Otro elemento fundamental en el aprendizaje del conocimiento social y político es la especificidad del mismo. Las Ciencias Sociales tienen una visión muy amplia, pero la especificidad de sus disciplinas trabajadas de manera transversal permite abordar los contenidos de una manera asertiva. En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales “comenzaríamos con un trabajo de interpretación abierta que se iría cerrando progresivamente: las preguntas específicas (indispensables en la enseñanza de sociales) no serían así un punto de partida para la lectura sino un punto de llegada” (Aisenberg, 2007 p. 44), este punto de llegada es una posibilidad de que los estudiantes

adquieran madurez en la forma en que interpretan; la idea no es solo ser buenos lectoescritores, es decir críticos, sino que la lectoescritura les permita comprender elementos significativos de la política y puedan ser socializados argumentativamente en el aula de clase.

Relevancia: Un planteamiento puede ser claro, exacto y preciso pero irrelevante al asunto o a la pregunta. Por ejemplo, en el campo de la enseñanza de las ciencias políticas en el colegio Carlos Albán encontramos como objetivo principal del plan de estudios (2013) para el ciclo V “Formar un pensamiento crítico y analítico frente a los diferentes fenómenos sociales que se presentan a nivel local nacional y mundial” (p. 29), el cual puede ser visto como una propuesta coherente y precisa para el proceso educativo de los estudiantes de grado 11.

Pero los temas estipulados en este plan, pueden tornarse irrelevantes para los estudiantes, al ser una sumatoria de contenidos que responden al intento de trabajar el componente de competencias ciudadanas a partir de temáticas preestablecidas y con el único fin de abarcar todo el plan de estudios y cumplir con el currículo formal. Tal cantidad de contenidos no alcanzan a ser realmente aprehendidos y por eso se vuelven poco importantes.

Es desde esta crítica que la investigación organiza su proceso de implementación y lo hace a partir de cuestionamientos relacionados con los problemas políticos relevantes, la afectación de esos problemas políticos en la vida, experiencia o cotidianidad del estudiante y en la manera que ayudan la comprensión de esos problemas con el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en el asunto de la formación en política. Estos cuestionamientos se desarrollan bajo la didáctica de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) propuesta en el III y IV capítulo.

La EpC no solo es la disposición legal y formal del Instituto Educativo Distrital C.A.H, es la orientación pedagógica que se ha planteado como alternativa para generar mejores procesos de comprensión, como plantea Blythe y Perkins (1999), la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema como es la política en esta investigación, poder plantear ideas previas y preguntas, explicarlas, encontrar evidencias y ejemplos, poder generalizar y especificar en diferentes niveles, poder aplicar esa temática a su contexto, presentar analogías y representarla de una manera nueva en su cotidianidad, estos son los criterios que vinculan directamente el pensamiento crítico y la EpC, ya que permite evidenciar la relevancia del desarrollo de habilidades de pensamiento en el marco de la EpC en ciencias sociales.

Profundidad: Un enunciado puede ser claro, exacto, preciso y relevante pero superficial (es decir, poco profundo). En la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales recurrimos al libro de texto como elemento básico y fundamental para el abordaje temático, y aunque cada año, las editoriales van actualizando sus contenidos, y tratan de complementarlos con herramientas virtuales, la visión de los problemas planteados en los contenidos, siguen siendo tratados de manera superficial; como lo diría Aisenberg (2007):

Cuando los textos son apretados resúmenes de un tema –como sucede con muchos textos de manuales escolares– ofrecen pocos elementos para que los alumnos reconstruyan el mundo al cual el texto se refiere. Un texto más largo, que sea más rico en la descripción de situaciones sociales y en la explicitación de explicaciones y relaciones, puede ser más sencillo de entender que una breve síntesis (p. 42).

Por otro lado, los libros de texto se convierten en un elemento distante de ser apreciado por el estudiante porque representa lo que otros ya resumieron y postularon de lo que se debe conocer

sobre un tema, es rígido en su estructura y no posibilita la interpretación y la posición personal y colectiva de quien se acerca a descubrir un saber que no está concluido, en palabras de Lipman (1998):

No es algo que el chico quiere disfrutar o poseer, como uno se divierte y asimila un cuento o un cuadro; por el contrario, resulta ser un resumen de contenidos formal, monótono, agobiante y, muchas veces, ininteligible, que se espera que el chico aprenda (p. 41).

Por ello, una propuesta didáctica que se base en la lectoescritura crítica de los contenidos de ciencias políticas, debe asumir las discusiones planteadas a partir de las posturas teóricas y metodológicas de los textos e hipertextos que se trabajen en el curso, es decir, trabajar con materiales contextualizados que representen las bases de las disciplinas sociales en el ámbito político y que puedan ser refinados por los mismos estudiantes (Lipman, 1998).

Lógica: cuando pensamos concretamos una serie de postulados, ellos se ajustan y se organizan, se apoyan entre sí y tienen un sentido, es lo que conocemos como pensamiento lógico. En el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, es evidente el sentido afín que se le debe dar al manejo teórico práctico del conocimiento en el aula, es decir, la coherencia de los principios epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metodológicos, propuestos por los autores que fundamentan los contenidos en política con una lectura ordenada, sistemática y detallada de sus propuestas, que pueda ser vinculadas a las realidades, vivencias y experiencias escolares de los estudiantes.

Importancia: al darle un sentido a lo que se conoce, así mismo se le va generando importancia a la manera como alcanzamos ese conocimiento. Las Ciencias Sociales abordan diferentes problemas que no pueden ser desarrollados al tiempo y mucho menos, si estamos en un proceso

de formación escolar. La pertinencia de conceptos claves, objetivos específicos, problemas relevantes y métodos transversales, son elementos constitutivos de una buena práctica de enseñanza-aprendizaje de estas ciencias.

Por ello, en lo que expresamos lectoescrituralmente en Ciencias Sociales debemos considerar los postulados que se van a centrar en los contenidos, la unidad didáctica a desarrollar y los criterios valorativos enfocados en las ideas o posturas propias que surjan de los estudiantes durante el proceso formativo. La lectura y la producción de un texto social o político por parte de los estudiantes se convierten en la oportunidad para que ellos transformen su conocimiento, es decir, para que profundicen la comprensión de los conceptos o contenidos estudiados, de tal manera que elaboren una síntesis personal, de opinión, argumentación y expresión de lo más importante que han aprendido.

Por último retomamos el estándar de la justicia, que corresponde al lugar de empoderamiento del pensamiento por parte del estudiante, después de pasar todo el proceso anterior. Distinguir los intereses personales sobre los conocimientos sociales, reconocer los puntos de vista de otros reflexiva y justamente, valorar los aprendizajes que hayan dejado un legado en la formación personal, afectiva y expresiva de los estudiantes; han de ser los principios elementales en el proceso de intervención que se puede desarrollar en una experiencia de aula, y, en la cual se enmarca esta investigación.

Usar estos estándares como referentes de trabajo en la enseñanza de las Ciencias Sociales y mediarlos a partir de la Enseñanza para la Comprensión, permite evidenciar los modos de la información que se presenta como contenidos a trabajar en el aula, como lo plantea Priestley



(1996) pensar críticamente es un medio que nos capacita para procesar información de manera reflexiva en la población y en los estudiantes, sería la capacidad de encausar los pensamientos que traen de sus experiencias, comprenderlos y aplicarlos a partir de la información nueva que reciben.

La recuperación de esa información como un proceso activo de constitución de significados sociales, requiere de habilidades de lectura y escritura crítica con un alto grado de profundidad: elaboración de presunciones, asociación de deducciones y de interrelaciones (Aisenberg, 2007). Leer y escribir críticamente en Ciencias Sociales es adentrarse en el mundo del texto, se trata de reconstruir las vivencias, los motivos, lo previo y lo posterior que ha hablado el texto en función del conocimiento personal o colectivo de quien lo ha aprehendido.

### **CAPITULO III. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **Enfoque De Investigación**

El presente trabajo se desarrolla teniendo en cuenta a Machado & Montes de Oca (2008) desde una posición teórico metodológica interpretativa interesada por identificar, describir y caracterizar los fenómenos educativos en el aula de clase, así como los significados personales en la profundidad y complejidad que caracteriza las prácticas en Ciencias Sociales de los estudiantes de grado once en el colegio C.A.H., jornada tarde. Esta posición investigativa se dio como parte del ejercicio de revisión teórico-metodológica que se ajusta a los objetivos del proyecto, así como a la organización del corpus, las categorías y la delimitación del problema.

La investigación vista desde una posición teórica y metodológica interpretativa -cualitativa en educación es entendida como un proceso dinámico y continuo de recopilación, descripción e interpretación de datos cuya intencionalidad es comprender las dinámicas de aula, las acciones de los estudiantes en este escenario y sus contextos culturales, sociales e ideológicos que influyen en los procesos de aprendizaje de las CCSS en el ámbito político.

De esta manera la posición teórica y metodológica pretende exponer las concepciones que tiene el sujeto investigador de su realidad de mundo, la metodología que recurre para abordarlo y una ubicación general y procedimientos donde el sujeto investigador realiza una serie de acciones y operaciones que le permite, según su orientación, reflejar la realidad socioeducativa (Gutiérrez, Pozo, y Fernández 2002) en donde desarrolla su práctica docente como lo es el CED C.A.H.

### **Tipo De Investigación (Diseño)**

El trabajo se diseñó teniendo en cuenta los criterios y pautas propias de la investigación de tipo descriptivo en tanto que “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Sampieri 2014 p. 92), es decir que con este estudio se pretende presentar con la mayor precisión las dimensiones de una situación desarrollada en el ejercicio de una práctica de aula en ciencias sociales con un grupo específico de estudiantes, mostrando de manera descriptiva los atributos metodológicos propuestos en este proyecto de investigación a partir de una problemática, los objetivos planteados y un modelo curricular basado en la enseñanza para la comprensión.

Esta propuesta integra el método de estudio de caso, el cual hace parte del conjunto de enfoques de la investigación observacional (Erickson, 1989; p. 196).

El estudio de caso desde una posición interpretativa, nos permite en este trabajo abordar una realidad educativa singular como un ámbito aplicativo de procesos de innovación (Bogdan y Biklen 1982) en el aula de clase, así como vislumbrar el proceso de intervención que tuvo en cuenta las orientaciones de la enseñanza para la comprensión desde la construcción de la propuesta didáctica y el ejercicio continuo y flexible con los estudiantes de grado Once en el diseño temático, en donde se privilegia los aportes, gustos o afinidades con los tópicos planteados en los desempeños diagnósticos, guiados y de síntesis.

Retomamos este método, teniendo en cuenta que el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallado de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin 1989) como el colegio Carlos Albán Holguín; además cómo un estudio de la particularidad y de la

singularidad de un contexto para llegar a comprender las actividades dadas en circunstancias concretas Stake (1998), como son las prácticas escolares de los estudiantes de grado once de la jornada tarde.

La modalidad de esta propuesta es el estudio intrínseco de casos cuyo propósito básico es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo (Stake 1998), y tendiendo al informe de investigación será un estudio de casos descriptivo en donde se presenta un informe detallado del fenómeno objeto de estudio, Pérez (1994).

Este método proporciona detalladas descripciones que son fundamentales para la valoración y posible transferencia a otros contextos escolares. Permite evidenciar el mejor punto de vista de situaciones concretas y acontecimientos singulares de la escuela. Reconoce más convenientemente a la concepción de diversas realidades posibilitando las interacciones entre el investigador y el contexto. Por último, posibilita la comunicación de información con los participantes, favoreciendo el intercambio de puntos de vista y la reconstrucción de significados de los estudiantes; y permite corregir desajustes entre las perspectivas e interpretaciones del investigador y las visiones de otros agentes participantes.

### **Población Y Muestra De La Investigación**

Esta investigación se realiza en la Institución Educativa Distrital Carlos Albán Holguín de la localidad de Bosa (Bogotá Colombia), la cual cuenta con 5.300 estudiantes aproximadamente distribuidos en 5 sedes, de dos jornadas cada una. El colegio está ubicado en el barrio Carbonell, al sur occidente de la ciudad, atiende estudiantes de los barrios Naranjos, San Diego, Laureles, Palestina, Olivos, san José y del municipio cercano de Soacha.

El contexto de la Sede A jornada tarde (lugar de implementación de la propuesta didáctica), cuenta con 1683 estudiantes. La población tiene mayor concentración en los estratos socioeconómicos 1 y 2. Para los estudiantes del C.A.H. el colegio es un lugar de formación académica que permite diferentes aprendizajes “donde adquieren nuevos conocimientos, es un escenario de socialización, convivencia y de compartir experiencias con sus compañeros” (Lagos A. & Vega D. 2013 p. 72).

Es por esta razón, que con las dificultades propias del contexto de la localidad de Bosa como el pandillismo, drogadicción, delincuencia común, entre otros aspectos del contexto, los estudiantes manifiestan ver no solo al colegio como un espacio de socialización, sino a la vez como un lugar de

Formación y una proyección como personas... que les ayudara a ser personas de bien y los alejara de los males que afectan a la localidad... un espacio para construir futuro... Aquí me educo para ser mejor persona y para ser alguien en la vida (Lagos A. & Vega D. 2013 p. 72).

La investigación se realizó con un grupo de 8 estudiantes entre los 15 y 18 años del grado 1103. El grupo lo conforma estudiantes interesados en resignificar sus procesos de comprensión de las ciencias sociales y políticas desde los niveles propios del ciclo V de formación secundaria, entendidos estos desde el trabajo de investigación en aula, así como niveles de lectoescritura crítica. Además se tuvieron en cuenta los resultados analizados en un test de selección de los participantes teniendo en cuenta las tendencias en el manejo de hábitos de estudio y habilidades de pensamiento crítico en cuanto los porcentajes altos, los porcentajes medios y los porcentajes bajos alcanzados.

Por estos criterios y teniendo en cuenta la propuesta de Sampieri (2014) el grupo final de investigación está organizado como muestra orientada por oportunidad y en su vinculación se tuvo en cuenta el consentimiento informado.

### **Supuestos Teóricos**

En cuanto a los supuestos o anticipaciones de sentido, se concebía que los estudiantes comprendieran mejor las Ciencias Sociales al mejorar en sus habilidades de pensamiento, trabajando con los estándares intelectuales y a partir de ejercicios de lectura y escritura en política, para ver en qué lugar ubica su forma de pensar. Intentando pasar de un pensamiento ingenuo o egoísta a uno de mente justa, es decir autorregulado por el estudiante, que permita construir y reconstruir saberes sociales y una valoración justa de su conocimiento y el de sus compañeros (Paul y Elder, 2005).

Además se pretendía que los estudiantes desarrollaran actividades de lectoescritura crítica en el campo de pensamiento político, que les permitieran identificar situaciones polémicas sobre temas o conceptos del curso de política, así como desarrollar cuestionamientos permanentes sobre su realidad, una mente abierta al conocimiento y una reflexión argumentativa de su contexto (expresar sus propios hechos de manera crítica) a partir del trabajo en los niveles de la lectoescritura crítica en CCSS.

Y por último, al promover escenarios diferenciados de trabajo en aula y fuera de ella (lectoescritura multimodal: texto e hipertexto compartidos con otros compañeros del curso) y una salida de campo, les concediera a los estudiantes mejorar los procesos de comprensión crítica en ciencias sociales, así como fortalecer su pensamiento desde el componente político.

## **Instrumentos Y Recolección De Información**

Teniendo en cuenta las estrategias y la manera para recopilar información se ha estipulado para el proyecto las siguientes técnicas e instrumentos: Test, grupo de discusión, observación participante y diarios de campo, entrevista semiestructurada y rubricas de evaluación descriptivas del proceso.

El primer instrumento presentado corresponde a un test como herramienta de entrada a la intervención didáctica, retomando la propuesta de evaluación de habilidades de pensamiento “Hape-Ith” de Alberto Acevedo Hernández y Marcela Carrera Alvarado (2002).

Este primer cuestionario se focaliza en 5 dimensiones para determinar el desarrollo de habilidades y hábitos de estudio (habilidades de pensamiento, técnicas, tiempos, concentración y motivación para estudiar o aprender). Para nuestra investigación, de acuerdo a lo trabajado teórica y metodológicamente, de estas dimensiones hay cuatro que se constituyen en pautas de organización metodológica para la ordenación didáctica y a la vez condiciones relevantes para alcanzar habilidades de pensamiento crítico.

Como herramienta complementaria se hizo otro test sobre habilidades de lectoescritura crítica en CCSS basados en la propuesta de Paul y Elder (2005), el cual pretende organizar información intermedia para saber qué habilidades de lectoescritura se dieron con mayor o menor frecuencia en la intervención y el nivel de dificultad a partir de la experiencia vivida por los estudiantes partícipes durante el proyecto. Posibilitó además tener mayor claridad sobre las habilidades de lectura y escritura crítica trabajadas, así como el direccionamiento de las entrevistas y la descripción valorativa de los desempeños de comprensión dados en la intervención.

En cuanto a la observación participante y los diarios de campo admiten presenciar el camino para poder acceder al contexto de aula, permitiendo interrelacionarse con los informantes (participantes) y ayudar a confirmar o eliminar suposiciones que se establecieron como categorías investigativas. De esta manera fueron 8 observaciones participantes que están en coherencia con los desempeños de comprensión planteados.

Los grupos de discusión se consideran como un encuentro de personas seleccionadas por el investigador quienes utilizando la modalidad de entrevista grupal y estructurada, dialogan y cuentan desde su experiencia personal, un tema o una situación social que es objeto de investigación, de esta forma “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Barbour 2013 p. 25). Se desarrolló un grupo de discusión al iniciar el proceso con la intencionalidad de hablar y compartir las percepciones, opiniones y discusiones en torno a lo que los estudiantes conciben como crítico y político, y su relación con la cotidianidad, así como sus experiencias entorno a la formación en ciencias sociales en estos últimos años.

Como tercera técnica se utilizó la entrevista cualitativa en donde se “intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes” (Gaínza, A. 2006 p. 230). Como modalidad de entrevista se desarrolla de manera estandarizada abierta o semiestructurada, en donde se “elabora una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados pero de respuesta abierta o libre” (Gaínza, A. 2006 p. 230). Para ello se diseñó una batería básica de preguntas con la intencionalidad de profundizar en las respuestas arrojadas en el segundo test, el proceso personal en la intervención y sus conclusiones frente al ejercicio investigativo.



Por último tenemos en cuenta las rubricas valorativas, entendidas éstas como “descriptores cualitativos que establecen la naturaleza de un desempeño” (Simón 2001 citado por Urbieto, Garayalde, & Losada, 2011 p. 157) este instrumento permitió valorar las competencias relacionadas con el trabajo personal, cooperativo, los procesos de comprensión, critica, síntesis y producción de trabajos, haciendo visible el mayor o menor dominio de una competencia o habilidad (ver rubricas de evaluación de desempeños y procesos de lectoescritura, anexo 2).

Como herramienta de análisis se utilizó el programa de organización de datos denominado QDA Miner Lite 2.0.2 con la intencionalidad de agrupar, contabilizar, identificar y describir tendencias y frecuencias de los datos cualitativos obtenidos.

### **Diseño De Intervención**

Consecuente al apartado anterior, el proceso de intervención se entiende como la ejecución de las actividades planteadas para cada una de las tres etapas de Intervención: Intervención Diagnostica y exploración, intervención-guiada e intervención-síntesis de los procesos de comprensión.

Este proceso parte del diseño de una unidad didáctica entendiéndola como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (Tobón, Pimienta y García 2010 p. 20). De esta manera en esta intervención conjugamos una propuesta didáctica orientadas desde un enfoque pedagógico como lo es la enseñanza para la comprensión y la propuesta de habilidades y evaluación del pensamiento crítico de Paul y Elder (2005).

La enseñanza para la comprensión “se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con metas y desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío”. (Stone, 1999 p. 12) De esta manera las metas y desempeños surgen de la práctica de aula, de las motivaciones de los estudiantes frente a un contexto, un tema o un concepto determinado (ver matriz modelo implementación de la EpC, desempeños y estrategias de aprendizaje utilizadas, anexo 3).

### **Fases Del Proyecto De Investigación**

La apuesta metodológica de este proyecto se desarrolla con base en cinco fases consecuentes con los objetivos de la investigación. En la primera fase, diseño de la investigación, se planteó el bosquejo de la propuesta a partir de la exploración de problemáticas educativas, primeras lecturas del contexto y planteamiento del anteproyecto.

La segunda fase es la de documentación de la propuesta a partir de la construcción del marco teórico y referencial. En ella se desarrolló la Revisión documental de fuentes primarias y secundarias. Luego se comparó y contrastó las distintas posturas teóricas para seleccionar la información pertinente que permitió la obtención de las categorías teóricas (Ver matriz propuesta categorial, anexo 4).

La tercera fase fue la elección de participantes a partir de la aplicación del primer test para Identificar habilidades de pensamiento que poseen las estudiantes, mediadas por sus hábitos de estudio (técnicas, tiempos, lugares, concentración y motivación).

La cuarta fase es la aplicación de instrumentos e intervención en aula en la cual se pretendía obtener información de las concepciones, habilidades, formas de aprendizaje, gustos,

interacciones y experiencias educativas, así como identificar, describir y analizar las maneras de aprendizaje mediante el uso herramientas didácticas para determinar habilidades de hablar, leer y escribir. Y por último extraer las concepciones finales sobre el pensamiento crítico (PC), gustos y cambios percibidos en las maneras de aprendizaje y habilidades de PC alcanzadas; así como mostrar de manera descriptiva como desarrollan las actividades (procesos) de lectoescritura en el aula (auto y coevaluación).

Y la última fase es la de sistematización de los datos, en donde el investigador organizó el registro de la información recopilada a partir de los videos, audios y apuntes de campo que se transcribieron y se interpretaron utilizando como herramienta para el análisis el QDA. Continuo a ello, se presentó los resultados, hallazgos y conclusiones en un informe final.

## **CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en CCSS parte de un constructo polisémico, flexible y dinámico en la experiencia de los estudiantes, por tanto la interpretación y presentación de hallazgos puede ser visto desde dos unidades de análisis que se han desarrollado a lo largo del proceso de investigación. La primera unidad parte del proceso de caracterización de las habilidades de pensamiento crítico en CCSS que nos permite evidenciar el tránsito que lograron estos jóvenes en el trabajo de aula, y así mismo dar cuenta de las anteriores, las nuevas lecturas y cómo se llegó a ellas.

De la misma manera se presenta como se fueron desarrollando estas habilidades vistas a la luz de las orientaciones didácticas y pedagógicas de las Ciencias Sociales en el aprendizaje de la política para el grado 1103, esto contemplado desde las categorías de análisis propias de la intervención y desde las categorías teóricas retomadas de Paul y Elder (2005).

En la segunda unidad de análisis se tendrá en cuenta el aporte que durante el proceso de intervención arrojó la evaluación continua como potenciador del desarrollo de habilidades de lectura y escritura política.

### **Hablar, Leer Y Escribir: Puntos Clave Para El Desarrollo De Pensamiento Crítico Desde El Conocimiento Social Y Político En El Aula De Clase**

Desarrollar habilidades para el diálogo académico, examinar contextualmente el mundo social y trazar gráficas para poder expresar posiciones, fueron elementos sustanciales que se formularon desde el proceso de implementación de los desempeños de comprensión en la investigación y que llegaron a unos resultados significativos. En este apartado se presenta la descripción de la

experiencia de clase de los estudiantes en cuanto al análisis de las prácticas de estudio en CCSS, las herramientas didácticas utilizadas en el curso de Ciencias Políticas, las formas de trabajo personal, colaborativo o cooperativo que se llevaron a cabo, el manejo de estrategias de aprendizaje utilizadas durante el proceso y las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas.

**La experiencia de clase de ciencias políticas en grado once.** Esta consistió en evidenciar el lugar y la manera como se desarrollaron las habilidades de pensamiento en el aula y como confluyeron en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales. Un componente esencial para evidenciar estos procesos son las prácticas de estudio desarrolladas por los estudiantes, entre ellos el uso de técnicas y estrategias de estudio, las temporalidades y lugares de trabajo, la capacidad de concentración en actividades académicas y la motivación frente a la experiencia de clase y las expresiones temáticas desarrolladas.

Para entender el escenario de desarrollo de habilidades se partió del análisis del test de hábitos de estudio y habilidades de pensamiento, contrastándolo con los procesos desarrollados durante la ejecución de las actividades con el fin de buscar posteriormente el afianzamiento positivo en sus prácticas de estudio. Los resultados del test nos dice que en el uso de técnicas de estudio hay una variedad de procesos que los estudiantes se les dificulta para abordar el conocimiento social, el principal inconveniente lo ven en el tipo de herramienta que utilizan autónomamente o la que les indica el docente para desarrollar sus habilidades de pensamiento, la falta de claridad en el uso pleno de la técnica o la estrategia de abordaje los lleva a procesos de inseguridad e insatisfacción.

En varias ocasiones cuando el docente presentaba las actividades y los estudiantes oían las indicaciones, al preguntarles si las entendían y sabían manejarlas después de la introducción manifestaban que sí, pero cuando se les pedía que las expresaran o presentaran desde su entendimiento, se les dificultaba decirlas, no solo porque les diera susto hablar (no siempre se preguntaba en público), sino porque la mayoría de situaciones utilizaban herramientas y técnicas de manera mecánica (copia de otras actividades) sin reflexionar como abordarlas bien. Un ejemplo de ello se puede ver en la presentación de las actividades diagnósticas en donde: (ver registro fotográfico, anexo 5):

El docente les recuerda a los estudiantes que es una lluvia de ideas (explicando la manera de presentarla) y les pregunta que entendían por mapa mental, en donde se escuchan murmullos pero no opiniones específicas, luego retoma si ven alguna diferencia entre un esquema o mapa mental y uno conceptual y la mayoría mueven la cabeza diciendo que sí había diferencias; al pasar a orientar y revisar el trabajo grupal el docente ratificaba que para los estudiantes era lo mismo después de haberlo explicado varias veces en los dos años (Observación de clase, 4 de agosto 2017).

No obstante durante el proceso, se hizo énfasis en desplegar una mirada paso a paso, que permitió a los estudiantes explorar diferentes técnicas de trabajo en aula que facilitaron la autoobservación de lo que hacían, es decir que el docente en conjunto con ellos desarrollaron un manejo de estrategias de aprendizaje que posibilitó evidenciar los procedimiento o conjunto de pasos y habilidades que fueron adquiriendo y empleando de forma intencional como instrumento flexible para instruirse significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991), ello desde el campo de comprensión de las CCSS y desde la formación en pensamiento crítico en política.

Un ejemplo que refleja lo anterior se presentó en el primer ejercicio escritural (Ver registro fotográfico, anexo 6) desarrollado por cada uno de los estudiantes en el aula de clase sobre los temas de poder, representación, participación, opinión y elección política. Así,

Kevin Cabrera vuelve a mostrar el escrito, el docente le mira parte por parte y le recuerda que no se trata de escribir más si no es claro y coherente lo que escribe, además que los argumentos deben ser sustentados desde la teoría que se ha trabajado y discutido. El estudiante escucha, algunas cosas no le parecen (porque es más trabajo) pero después de la explicación entiende que si puede seguir mejorando, toma otra hoja y vuelve a su puesto a trabajar... Kevin Morales vuelve a donde el docente para pedir consejo sobre la argumentación, el docente vuelve sobre el tablero para ampliarle la idea de argumentación... lee lo que tiene escrito, le muestra que él tiene unos puntos de vista y unos aspectos específicos para hablar del tema, y le dice que hay que ampliar teniendo en cuenta las actividades y conceptos trabajados. (Observación de clase, 18 de Agosto de 2017).

### **Herramientas Y Usos En La Enseñanza De Las CCSS En El Ámbito Político**

Las estrategias y técnicas que se tuvieron en cuenta durante la experiencia de clase partieron de potenciar la exploración de ideas, como lo desarrollado sobre las diferentes concepciones que constituyen la política. De este ejercicio rescatamos la cantidad y variedad de palabras y frases que los estudiantes de manera conjunta compartieron y realimentaron para ampliar sus concepciones personales sobre los temas, desde su cotidianidad hasta reflexiones de problemáticas del orden nacional. Participaron diciendo:

Nosotros tenemos derecho legalmente a participar en todo y nos referimos a esto porque creemos que desde nuestro punto de vista se puede anunciar en muchas cosas como en el colegio, la alcaldía, hasta para ediles, senadores... aunque no refleja la participación de manera negativa y como se da en nuestro país (B. Rodríguez, Observación de clase, 17 de agosto de 2017).

Otras estrategias y herramientas de aprendizaje fueron la elaboración de organizadores gráficos como los mapas mentales y los mapas conceptuales (Ver registro fotográfico, anexo 7), estas fueron diseñadas tomando como referente temático las tipologías del poder político, económico, social y cultural propuestos del texto política para jóvenes (2002). Los resultados de

esta técnica radicarón en su funcionalidad; tanto para los estudiantes como para el docente estos organizadores les permiten sintetizar los tópicos e ideas planteadas en las diferentes actividades desarrolladas, como lo comentan los estudiantes en la exposición del esquema mental (Ver registro fotográfico, anexo 8):

Nos correspondió la opinión acá tenemos varios conceptos, la opinión es como dar una idea y de ahí se desprenden las críticas por un lado los medios de comunicación que nos dicen consuman pero por otro lado ¡ojo confórmense con lo que hacen! [...] señala otra parte del esquema y dice aquí también tenemos que tomar una posición política [...] (Observación de clase, 17 de agosto de 2017).

Otra estrategia fundamental para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico fue la indagación, socialización y profundización temática o situacional a partir de la fundamentación conceptual sobre la izquierda y la derecha política, el sistema educativo colombiano, los medios de comunicación y el análisis de los test desarrollados de manera virtual para trabajar la idea de posición política. Esta permitió ver por un lado, una mayor toma de apuntes desde el cuaderno y otros medios escritos como las guías de trabajo, también desde la información presentada por lo que decía el docente, lo que se anotaba en tablero, y por otro lado, la atención discursiva sobre los materiales audiovisuales utilizados y el internet como medio de consulta académico fundamental. Un ejemplo lo podemos sintetizar en la última parte de la clase sobre juegos de rol a partir de un test político en el que (Ver registro fotográfico, anexo 9):

Los estudiantes se miran y particularmente el grupo donde se encuentra Paula, Yuri, Juan Manuel y Tatiana, suben las fotocopias y los resultados del primer test y dicen que sí lo han tenido en cuenta para tomar la posición de ubicarse a la derecha, al centro o a la izquierda... antes de presentar el videoclip el profesor les pregunta: entonces ¿Qué es la derecha y la Izquierda política? Yuri contesta que es una idea que se posiciona en un lugar y luego se asume y se defiende[...] Para Paula la derecha tiene que ver con las elites o clases altas y la izquierda con el pueblo[...] para Juan tiene que ver con los privilegios: los que más tienen se ubican en la derecha y buscan conservar eso que tienen o conseguir más, mientras los que están en la izquierda son los que menos tienen y buscan que se reparta de una mejor manera las cosas (Observación de clase, 24 de agosto de 2017).



También es importante resaltar como estrategia de aprendizaje el planteamiento de preguntas o cuestionamientos sobre el contexto dado en las discusiones sobre la política como condición real y cotidiana, las charlas sobre el sistema educativo en el contexto del colegio y el diálogo entre estudiantes dados en las diferentes sesiones de clase, estas acciones permiten evidenciar el empoderamiento de los estudiantes de situaciones cotidianas al comparar la realidad educativa de su colegio con la realidad política que se da en muchos países a nivel mundial, así,

Brayan retoma lo dicho por el compañero Álvaro en la discusión, entre más estricto el profesor más aprenden, eso significaría que las dictaduras fueran buenas y no habría libre expresión, sólo se podrían expresar como ellos dijeran. Con respecto a lo que dice la compañera Benavidez, que el pueblo tiene la culpa, él opina que si el pueblo está mal educado va a seguir tomando malas decisiones (Observación de clase, 15 de Septiembre de 2017).

Otras estrategias, herramientas y actores involucrados en el aprendizaje de la política que tuvieron un impacto significativo fueron por un lado la salida de campo y la guía pedagógica para la visita al capitolio nacional y el Centro Histórico y Político de Bogotá al permitir generar una narrativa y una lectura interpretativa del viaje, y de los espacios vivenciados así como de las experiencias compartidas; al relatar y comentar permitió expresar otras formas de abordar el aprendizaje al interior o exterior del aula generando a la vez cambios significativos en el ambiente de aprendizaje.

Del menú de la visita saqué las preguntas más importantes y que me acuerde la que escogí fue el plato fuerte, de cómo estudiar la experiencia en el sitio, lo que sentí al ir, yo escribí todo lo que he visto, es lo que me gustó (P. Tovar, entrevista semiestructurada, 10 de Octubre de 2017).

Y por el otro lado el cho-conversatorio (charla de estudiantes del C.A.H, estudiantes de la UNAL y el docente acompañado con una merienda de chocolate, queso y pan) denominado *la política como posibilidad de vida y reivindicación*, cuyos invitados eran estudiantes egresados que concluyen sus estudios profesionales en CCSS y políticas. Ellos permitieron generar

sensibilidades personales y grupales del curso 1103 al referirse a las experiencias de vida cotidiana y académica desde su formación social y política, desde la lectura del contexto de la educación pública, al poner en discusión y conversación los diferentes matices que tiene el pensamiento político contemporáneo, su importancia quedo plasmado en las entrevistas de cierre como lo Plantea Paula Tovar:

Eso fue chévere (refiriéndose al conversatorio con los egresados), por que leyeron nuestros trabajos, también nos contaron qué se necesita para llegar a la Nacional, porque llegaron allá o que los motivó a llegar allá [...] y que son como nosotros, vivieron cómo estamos viendo nosotros con todas las dificultades (P. Tovar, entrevista semiestructurada, 10 de Octubre de 2017).

De esta manera vemos que las habilidades de pensamiento tienen factores que influyen directamente en su apropiación, por tanto al analizar los procesos y las estrategias implementadas permitió evidenciar los resultados alcanzados desde el inicio hasta el final de la intervención.

### **Habilidades De Pensamiento Crítico Desarrolladas**

Al iniciar el proyecto se evidenciaban dos tendencias en el grupo participante en el manejo de habilidades de pensamiento crítico las cuales fueron interpretadas en tres rangos porcentuales dados en el análisis del test. Porcentajes altos se refiere a los estudiantes que consideran tener la capacidad de llegar a ser conscientes de sus propias capacidades cognitivas y reflexivas sobre su manera de abordar la realidad social desde su contexto y cotidianidad escolar (100% al 70%), porcentajes medios cuando consideran la mayoría o un porcentaje significativo de capacidades (69% al 50%) y bajas cuando es muy poca la capacidad de ser consciente de sus procesos cognitivos y reflexivos (por debajo del 50%). Los porcentajes altos (4 estudiantes) los porcentajes medios (4 estudiantes), porcentajes bajos (0 estudiantes inferior al 50% de habilidades de PC alcanzadas según el análisis del test). (Ver gráficas, anexo 10).

De las tendencias se destacaron entonces habilidades como: relacionar lo aprendido con el entorno, demostrar autonomía en sus procesos de aprendizaje, valorar de manera consiente las situaciones de su realidad con los efectos positivos y negativos que ello puede conllevar y la disposición a leer sobre los temas de estudio que son de su interés.

Este análisis se contrastó con lo planteado por los estudiantes durante y al final del proyecto, en donde se evidenció cómo las diferentes estrategias y herramientas potenciaron el entendimiento de la realidad social desde el campo de la política, ya que les permitió dinamizar los tópicos y los desempeños con habilidades de trabajo personal y colectivo, fortaleciendo los procesos de aprendizaje a partir de gustos, disensos, reflexiones discursivas y escritas, además de promover una mayor concentración y profundidad en la observación y lectura de los textos e hipertextos trabajados durante el proyecto; como lo menciona una estudiante en la entrevista de cierre:

[...] no sólo conmigo sino con el resto, que necesitan las personas para que hable; todos tenemos las capacidades para hacer las cosas[...] la mayoría decía “no yo no yo no escribo, yo no hago esto porque yo no puedo, a mí no me sale bien” pero hoy nos dimos cuenta que todos si podemos[...] que cada uno pudo opinar, nadie dijo está mal, cada uno pudo decir lo que pensaba (P. Tovar, entrevista semiestructurada, 10 de Octubre 2017).

No obstante los estudiantes también consideran como habilidades poco practicadas o muy difíciles de desarrollar, las relacionadas con hallar conexión entre lo que está aprendiendo en el momento con lo que le enseñaron antes, en hallar alternativas para la resolución de problemas, en participar en grupos de estudio y en cualquier propuesta académica en general.

Estas dificultades corresponden al desarrollo de habilidades cognitivas macro y algunas habilidades afectivas. Cognitivas porque los estudiantes supusieron que es complicado compartir situaciones análogas de los conocimientos adquiridos en las diferentes etapas de formación

escolar con el momento actual. Afectivas al no considerar el pensamiento independiente como un ejercicio de aprendizaje colectivo en el contexto de trabajo al interior y exterior del aula de clase.

Estas situaciones las manifiestan algunos estudiantes al mencionar los anteriores procesos de enseñanza de las ciencias sociales, uno de los estudiantes interviene diciendo:

Empezando desde que yo estaba en el otro colegio [...] antes me parecía muy aburrido, a mí me aburría estar escuchando lo mismo de siempre y no me parece interesante que digamos [...] antes lo veía (las Ciencias Sociales) como una rama que estudia la historia y qué estudia como la ubicación en donde está todo y ya [...] (Y. Hernández, entrevista semiestructurada, 10 de octubre de 2017).

Teniendo en cuenta estos aspectos, las actividades planteadas se orientaron con la finalidad de afianzar, mejorar o potenciar los componentes necesarios para la formación de habilidades de pensamiento en ciencias sociales desde el ámbito político, permitiendo evidenciar que es lo que se hace en clase de manera personal y lo que se hace con los otros compañeros, en cuanto a trabajo colaborativo y cooperativo.

La motivación de los estudiantes al trabajo colectivo se corrobora frente a las acciones o situaciones que se dan en las ciencias sociales tanto de los tópicos, las actividades y el encuentro con los compañeros en el aula. Se concentran en su gran mayoría en el poder participar por medio de la opinión, la charla y el posicionamiento argumentativo sobre los contextos y sus problemáticas interpretadas a la luz de la política, así como lo plantean en el conversatorio final: “Hemos visto cambios en la forma cómo nos enseñan, en la forma como hemos venido abordando los temas, en la forma como dialogamos y discutimos” (Y. Arévalo, Observación de clase, 29 de septiembre de 2017).

El aprendizaje de la política desde las ciencias sociales en el aula de clase es el eje formativo de cualquier ciudadano y en el caso particular de los estudiantes de grado Once, no solo porque prioriza los procesos de adquisición de conocimientos sociales, sino porque también la escuela es el lugar donde desarrollan la mayor parte de sus vidas, es donde se presentan los conflictos y se manifiestan las diferencias con los otros. Las ciencias sociales vistas desde esta perspectiva, se especializan entonces en la expresión política o de vida de estos jóvenes. El aula de clase se convierte en el ambiente propicio donde se da la confrontación y el disenso y posibilita hacer visibles las condiciones que caracterizan la realidad social y política, además permite ir desarrollando un sentido de solidaridad, que resulta no solo por la reflexión de unos temas sino de cómo estos afectan su realidad desde lo que se lee, se escribe, se opina o se vive.

Los estudiantes al cuestionar ¿por qué unas personas pueden expresarse y otras son violentadas por hacerlo?, al dudar ¿por qué algunos pueden elegir y otros son ajenos a esta opción por su condición de clase?, al sospechar ¿por qué un grupo de personas los representan y no tienen nada que ver con sus verdaderas situaciones sociales?, son interrogantes que se abordaron desde la reflexión política compartida en el aula. Las ciencias sociales se encargan no solo de estudiar estos aspectos, sino también de orientar estas apreciaciones como procesos de formación ciudadana.

El estudiante visto como un científico social, puede discernir argumentativamente porque al ir experimentando siempre lleva una disposición de aprender, juzgar, valorar y un gran deseo de ir conociendo su mundo y el de los demás, a través de la expresión escrita y discursiva, en este caso desde la lectura de la realidad política como lo plantea Juan Manuel:

Otra forma de conformismo es hablar de algo sin saber las cosas, nosotros hablamos mucho de políticos sin leer (dirigiendo la discusión a los otros estudiantes), Juan Manuel le pregunta a los compañeros ¿cuántas páginas han leído de políticos?, menciona a Uribe y Santos y dicen que los políticos roban pero nadie ha leído nada (Observación de clase, 24 de agosto de 2017).

La política vista a la luz del pensamiento crítico permite entenderla desde la pluralidad, los estudiantes reconocen la importancia del disenso argumentativo, de la posibilidad de reconocer en el otro la diferencia y fortalecer la multiplicidad de saberes como elemento constitutivo del pensamiento, este aspecto lo plantea Yuri Hernández en la entrevista final cuando se refería a que fue lo que más le gusto del curso de ciencias políticas en el 2017:

Sí, me gustó mucho, porque puede ser que yo este equivocada Y entonces ellos me pueden dar otra opinión, es como mejorar el pensamiento, saber si yo estaba equivocada y no me tengo que conformar, buscar información entonces a mí sí me parece interesante y me gustó mucho poder tener contrapartes con nuestros compañeros; Aunque era casi como una pelea pero si la idea era poder decir: ¡él tenía la razón o algo! ,incluso hasta mejorar nosotros mismos porque nos hemos equivocado también entonces mejorar con lo que ellos nos aportan (Y. Hernández, entrevista semiestructurada, 10 de octubre de 2017).

La pluralidad se da en el *entre nos* porque se ocupa de lo que hacen los seres humanos cuando se juntan, y por eso los estudiantes reconocen su potencial en la escuela, son jóvenes dotados para pensar y actuar, tienen la capacidad de hacer cosas nuevas que propenden con su proceso formativo como personas en la comunidad local y como sujetos políticos en la sociedad colombiana.

### **Valoración De Habilidades De Pensamiento Crítico En Ciencias Sociales: La Importancia De La Evaluación Continua En El Desarrollo De Habilidades De Lectura Y Escritura Política Mediadas Por La Enseñanza Para La Comprensión.**

En este último apartado se presenta un ejercicio descriptivo sobre cómo se desarrollaron las habilidades de lectura minuciosa y escritura sustantiva en ciencias sociales desde la política y como los procesos de evaluación diagnóstica continua les permitieron a los estudiantes tener una

mayor claridad de sus niveles de comprensión sobre la política como una condición social de vida.

Cuando hablamos de evaluación continua, nos referimos no a la simple valoración numérica, sino a la que permite de manera cualitativa ver la contribución de las habilidades en los procesos de aprendizaje; es importante resaltar que en los diferentes desempeños trabajados se desarrolló este tipo de evaluación permitiendo reconocer bajo qué criterios se evaluaba, los procesos de retroalimentación personal y grupal y la reflexión constante tanto lo que enseña el docente como lo que aprende el estudiante. Ello dado bajo la mirada de los niveles de comprensión, los cuales evaluaron hasta qué punto los estudiantes pasaron o no de la intuición cotidiana a procesos reflexivos de aprehensión temática, es decir el trasegar por los niveles de comprensión.

De esta manera Boix y Gardner (1999) nos proponen una clasificación de la comprensión en 4 niveles: “los desempeños de aprehensión ingenua los cuales están basados en el conocimiento intuitivo.” (p, 239) “Los desempeños de comprensión novatos están predominantemente basados en los rituales y mecanismos de prueba y escolarización.” (p, 240) “Los desempeños de comprensión aprendiz están basados en conocimientos y modos de pensar disciplinarios.” (p, 240) Y finalmente “los desempeños de comprensión de maestría que son predominantemente integradores, creativos y críticos” (p, 241). En la posibilidad que se de en el aprendizaje, cuando el estudiante paulatinamente comprenda los contenidos, pueda diseñar las estrategias y el desarrollo de habilidades adecuadas para realizarlo, se cuestione y establezca por qué y para que necesita ese contenido y organice una forma de comunicarlo afirmativamente, podrá ir aumentando su nivel de comprensión.

En el desarrollo de las actividades diagnósticas planteadas en contraste con el test de habilidades de lectoescritura en CCSS los estudiantes manifestaron encontrarse en una nivel de comprensión como aprendiz en el primer y segundo nivel de lectoescritura crítica (enunciar con sus propias palabras y enunciar la idea principal), al considerar que algunas veces enuncian con sus propias palabras el significado de un texto conforme leen y escriben, además que en ocasiones pueden plantear lo que quieren decir utilizando ejemplos según el tipo de lectura y tema. En el tercer nivel (analizar lo que lee y escribe) hay un nivel de comprensión de principiante ya que los estudiantes en pocas ocasiones tienen en cuenta que información es importante y cual no al leer y escribir, así mismo de vez en cuando verifican lo que leen para entender bien el texto desde el planteamiento del tema hasta las conclusiones, aunque reconocen que hacer esto es fácil, pero no lo aplican por la falta de concentración y el manejo inadecuado de las estrategias de lectoescritura.

En cuanto al cuarto y quinto nivel (evaluar lo que se lee y lo que escribe y posicionarse desde el papel del autor) los estudiantes manifiestan un nivel de comprensión ingenuo al ver que son procesos con mayor grado de complejidad y de mayor profundidad en el acto de pensar y plasmar su conocimiento sobre los contenidos propuestos, ellos en pocas ocasiones pueden evidenciar que un problema social tiene varias soluciones y que la lectura le facilitaría no solo entenderlo, sino actuar para buscar su solución o para mirar ventajas y desventajas desde su contexto. De igual forma muestran que en algunas ocasiones al leer o entender el pensamiento de alguien (un autor de un tema) se cuestionan si esa solución que propone sirve para ponerla en práctica en la realidad.



Además consideran que en sus trabajos escritos, casi nunca exponen opiniones alternativas de otros autores y otras fuentes de información; así mismo al escribir un texto, no tienen en cuenta las conclusiones más importantes a las que llega el autor que consultó. Muy pocas veces en sus lecturas, además de la opinión principal sobre el tema profundizan con mayor información, sin embargo reconocen que no es difícil hacerlo.

Desde esta perspectiva fue fundamental la promoción de actividades de lectura con dos textos como base para potenciar los niveles de escritura como lo fueron la política para jóvenes y niños (editorial desde abajo, 2002) y el pensamiento político, aplicaciones didácticas (D. Araya, 2004), -claro está, sin desconocer todas las otras actividades de consulta de información que se desarrollaron- los cuales a partir de procesos de evaluación continua y valoración de los estándares universales de pensamiento propuestos, permitieron ver diferentes procesos escriturales y discursivos (ver autoregistro proceso escritural, anexo 11).

Esto se hizo evidente en el ejercicio de autoregistro y elaboración del escrito final en donde a partir de una colorimetría los estudiantes señalaron las partes del texto en las cuales mejoraron sus habilidades de escritura teniendo en cuenta la auto y coevaluación desarrollada previamente: con rojo subrayaban las mejoras en la habilidad de establecer una posición frente a un tema, con verde las mejoras en la habilidad de construcción de argumentos, con azul las mejoras en la habilidad del planteamiento de conclusiones y con purpura las mejoras en la habilidad de autorregulación (Si aparecían en el texto).

En las actividades de lectoescritura (ver trabajo escritural final, anexo 12) dadas durante la intervención, se reconoce que desarrollaron habilidades relacionadas con la claridad y la

relevancia y por tanto se alcanzaron niveles de comprensión de aprendiz en la medida que basaron sus ejercicios escriturales en las temáticas que se relacionaban con la posición personal establecida en los ejercicios de socialización en el aula. Al ser reiterativa la idea de opinión política, representación, elección y poder los estudiantes focalizaron la atención en las situaciones que viven día a día y como lo ven reflejado en el contexto nacional. Esto es planteado por una estudiante en el escrito final:

“Si participamos en algún evento o actividad es muy posible que estemos haciendo política, así no sea un asunto de los mayores” (política para jóvenes, pág. 5). Hay muchas personas en mi familia, en mi barrio, en el país que dicen “a mí no me gusta eso de la política”, yo prefiero no opinar, yo prefiero no decir nada, ese tema me parece muy aburrido... entre otras cosas, pero no se dan cuenta que con solo participar en algún evento o actividad ya se está haciendo política. (L. Montealegre, escrito argumentativo, 22 de septiembre de 2017).

De igual forma el establecimiento de una posición frente a un tema fue uno de los avances más significativos al poder relacionar lo visto, con los principales interrogantes establecidos en sus posturas y el manejo de algunos conceptos propuestos bajo la luz de los autores centrales trabajados. Como lo plantea una estudiante en su escrito argumentativo:

La sublevación es una rebeldía y el estar a la defensiva ante el poder [...] Del poder se desprende la elección, gracias a esto una población determinada tiene la autoridad para escoger a un candidato que se haya postulado, obviamente observando cual puede dar una mejor calidad de vida para la ciudadanía (Y. Amaya, escrito argumentativo, 22 de septiembre de 2017).

En la construcción de argumentos los procesos desarrollados por los estudiantes se evidencian una dimensión de principiante. En los primeros casos se elaboraron borradores escriturales antes de plasmar sus argumentos sobre el tema planteado, pero no encontraron la conexión con los planteamientos finales de acuerdo a las indicaciones dadas por el docente y durante la coevaluación de los compañeros, como lo plantea un estudiante en un ejercicio de coevaluación verbal del trabajo escrito:

El trabajo realizado por Kevin presenta un nivel de sustentación básico del primer ejercicio escritural, maneja algunas concepciones de los temas pero en el ejercicio final no se ve conexión con los textos propuestos y los pasos establecidos para explicar mejor el tema de la representación (Observación participante, Rubrica de coevaluación habilidades de pensamiento crítico en los procesos de escritura en ciencias políticas, 27 de septiembre de 2017).

Otros aspectos en los que fortalecieron la habilidad de argumentación fueron la posibilidad de incorporar contenidos de distintas fuentes, revisar sus planteamientos iniciales para identificar las relaciones con los argumentos desarrollados y la búsqueda de relación de la información consultada con elementos de la vida cotidiana, para construir sus conclusiones. Los estudiantes partieron desde una dimensión de comprensión principiante a una de aprendiz, la búsqueda de claridad, relevancia, lógica y justicia fueron preponderantes en sus trabajos escritos finales.

Como lo plantea un estudiante en su escrito argumentativo:

*Pero se supone que la política y la libertad van juntas, es más, es un derecho para nosotros pero la verdad es que varios partidos y clases nos la quieren prohibir, en eso me refiero también al totalitarismo que es quien los quiere alejar de ese placer (Arendt (2007) p. 34) básicamente nos quieren llevar a una dictadura donde estemos en la esclavitud. A veces la política tiene una doble cara, ya que ellos para estar en la cima de todos necesitan pasar por ser candidatos y necesitaran del apoyo de las personas, por lo cual estarán haciendo campañas hasta en los barrios más bajos donde harán sus buenas obras en su momento para que tanto hombres como mujeres voten para ganar sus elecciones. Siendo oportunistas llegaran al extremo de prometer buena vida a los jóvenes mayores de dieciocho años para que voten igual. Ellos necesitan de nosotros los necesitados a quienes ofrecen ayudas para su beneficio político (J. Penagos, escrito argumentativo, 22 de septiembre de 2017).*

En la habilidad de planteamiento de las conclusiones es importante reconocer que se evidencio un nivel de aprendiz, ya que algunos estudiantes plantearon citas bibliográficas dentro del texto como soporte de sus conclusiones, retomaron ideas de los compañeros a través de las discusiones desarrolladas en el salón de clase para presentar sus conclusiones y hubo la posibilidad de leer el texto antes de presentarlo en el aula de clase, así como la solicitud que se hizo para que otros compañeros lo leyeran y opinaran según la rúbrica de coevaluación

planteada. Estos aportes lo podemos evidenciar en la conclusión que se dio del escrito final de una estudiante:

La política prefiere a las personas analfabetas o sea que por eso la educación se ha decaído en estos años ya que son más fáciles de controlarlas por su ignorancia, porque si hay personas inteligentes se van a dar cuenta que el poder que tienen en sus manos es mal utilizado y como buenos colombianos que somos nos rebotamos fácilmente y más cuando nos abren los ojos, el poder es un arma muy grande que si es utilizada para el bien puede beneficiarnos a todos y si es al contrario podríamos hasta morir varios por el abuso de poder. Arendt (2007) p. 36 plantea que el sentido de la política es la libertad, nos dice con contundencia y simplicidad esta pensadora. Los hombres, través de su acción son capaces de llevar a cabo lo improbable e impredecible y de llevarlo a cabo continuamente lo sepan o no. (Y. Amaya, escrito argumentativo, 22 de septiembre de 2017).

Es importante reconocer cómo a través de la lectoescritura en CCSS se pueden articular todos los procesos expresivos desarrollados durante la intervención, no obstante es importante aclarar que en los diferentes trabajos se reconocen falencias de orden, lógica y profundidad, pero continúan siendo coherentes en el nivel que se encuentran los estudiantes; fueron avances significativos en la medida que ellos empezaron a reconocer métodos, técnicas y estrategias que les permitieron ver y revisar lo que iban haciendo autónomamente así como el trabajo cooperativo en cuanto participaron todas las personas que intervinieron en el proceso de aprendizaje, los estudiantes asumieron también el control y valoración de su propio aprendizaje y al trabajar con los otros les permitió ser más responsable de su aprendizaje y adquirir mayores habilidades de pensamiento crítico, particularmente dado desde el campo de la política.

Retomando el test en relación al tiempo de estudio se evidenció que 2 de los 8 estudiantes organizan sistemáticamente sus tiempos de estudio y ello les permite el desarrollo más efectivo de sus habilidades de pensamiento, los 6 estudiantes restantes ven con dificultad establecer horarios de estudio, planeación de tiempos y buena disposición al organizarse temporalmente, sin

embargo, coinciden los estudiantes que esta desorganización no impide el desarrollo de sus habilidades de pensamiento y por tanto logran terminar y/o concluir las actividades propuestas de acuerdo a sus niveles de comprensión y posibilidades de presentación de los trabajos solicitados en clase, como lo manifiesta Jessica Cárdenas en la entrevista de cierre:

Y la verdad pues no pude estar en todas las clases de políticas, y no hice todas las actividades, pero las ciencias sociales son importantes porque son parte de mi vocación, sin embargo en las otras actividades me pude explicar muy bien porque todos los argumentos los hice bien hechos a pesar de que no los completé, pero si tengo mucha base frente a eso (J. Cárdenas, entrevista semiestructurada, 10 de octubre de 2017).

En el aspecto de concentración vemos que los estudiantes se encuentran divididos equitativamente en los que se concentran con mayor facilidad (4 estudiantes) y los que consideran que tienen poca concentración o se les dificulta (4 estudiantes). Los primeros manifiestan entender con facilidad al docente y seguir las explicaciones en clase, así como la toma de apuntes que fortalecen la capacidad de centrar atención en las actividades planteadas en el espacio académico de políticas, los segundos, manifiestan lo contrario.

Esto se pudo evidenciar en diferentes actividades como en la elaboración de los esquemas mentales y conceptuales, al iniciar la actividad escritural en aula y durante algunas discusiones y conversatorios, ya que los distractores como el ruido constante del entorno escolar, la manipulación de los celulares y los mismos compañeros son elementos y situaciones que dificultan el proceso de concentración para el desarrollo de las habilidades de pensamiento como escuchar, leer, escribir y hablar. Esto lo plantea el docente al terminar la actividad del primer proceso escritural:

Después de iniciado el ejercicio, la mayor dificultad que se evidencia en los estudiantes es presentar un buen planteamiento del tema, que no quede corto y sea claro, y además que el cuarto

paso los confunde porque no saben muy bien, si toca escribir sobre la claridad, certeza y demás habilidades [...]Ruido de cierras al exterior- [...] el docente les vuelve y les explica cómo hacer el paso a paso, la mayoría pone cuidado algunos como José Rodríguez continúan manipulando el celular [...]les recuerda que es de manera autónoma, y que conjuntamente revisaran si van por buen camino en su escrito (Observación de clase, 18 de Agosto de 2017).

No obstante uno de los hábitos que generó un cambio significativo en los procesos de aprendizaje de la política fue la motivación frente al planteamiento del tópico generativo, las metas, desempeños y abordaje de las actividades planeadas.

La motivación es importante resaltar ya que es un componente esencial para el desarrollo de habilidades de pensamiento, de esta forma vemos que los estudiantes (seis de ellos) se motivan con los temas de estudio de la cátedra, consideran las actividades propuestas en el espacio académico de ciencias políticas como propuestas interesantes que permiten aprendizajes personales, los otros dos estudiantes consideran que lo que trabajan tiene relación con sus intereses de estudio pero no particularmente con el espacio académico de políticas; y casi todos coinciden (siete estudiantes) en asumir con energía y entusiasmo su tiempo de aprendizaje.

Estos aspectos lo mencionan los estudiantes en el grupo de discusión: “La actividad que más me gustó fue cuando cada estudiante escogió su tema libre...dinero, amor, deporte, fiestas etc... porque cada uno de esos temas se vieron reflejados en cómo afecta la política y la economía” (Grupo de discusión, 12 de mayo de 2017).

Así mismo los estudiantes lo manifiestan en las entrevistas de cierre:

En lo que hacíamos, uno le ponen a proponer, a pensar digamos con los problemas que hay en el país, no siempre se queda con lo que nos dicen normalmente y ya, pero con las actividades que nos hacían buscar más allá, ya uno podía digamos defenderse solo y ya puedes llegar a una conclusión (P. Tovar, entrevista semiestructurada, 10 de Octubre 2017).

Conjuntamente al ir reconociendo entre docente y estudiante que habilidades tiene y cuales le hacen falta, permite ir valorando los aspectos conceptuales del contexto y la realidad escolar cercana, siendo críticos no solo desde el simple reconocimiento de lo que conocen sino de la manera como organizan los pensamientos de corte experiencial y reflexivo.

## CAPÍTULO V CONCLUSIONES

En el ejercicio de interpretación se tuvo en cuenta los elementos que constituyen la idea de pensamiento crítico a partir de las concepciones que tanto los estudiantes y el docente atribuyen a la formación de éste, encontramos relaciones cercanas, particularmente en el grupo participante y los estudiantes del curso que se motivaron con el trabajo; y lejanas, de un grupo pequeño que no se interesó de la misma manera en el proyecto al no ver la importancia del uso del pensamiento crítico en lo académico y en su cotidianidad.

De igual forma se pudo evidenciar un carácter polisémico de las concepciones de pensamiento crítico mediado por las habilidades constituidas en su situación experiencial. Criticar, ser criticado, ser críticón, ser crítico fueron apreciaciones que se desarrollaron a lo largo de la implementación promoviendo relaciones claras y otras confusas a partir del uso práctico de los contenidos en política y desempeños de comprensión de esos contenidos planteados en la unidad didáctica.

Los estudiantes consideran con claridad que un elemento sustancial del pensamiento crítico es ser crítico; esta situación se refleja en aspectos como: lo que le dicen a un estudiante los otros, por lo que lo molestan o lo que no les parece en lo que hablan, leen o escriben. Estas características se pudieron ver reflejadas en palabras de Juan Manuel en el conversatorio final:

[...] la falta de comunicación entre todos, si nosotros nos comunicáramos bien, porque a veces nos da miedo, no sabemos expresarnos a los demás [...] él (Juan Manuel se refiere así mismo) en su caso le da miedo opinar porque piensan que lo masacran en la opinión, que le puede hacer bullying cada vez que habla, que lo condicionan cuando habla (J. Sánchez, observación de clase, 29 de septiembre de 2017).

Por otro lado los estudiantes manifestaron al iniciar y a mediados de la implementación del ejercicio, la confusión del uso del pensamiento crítico de las CCSS en situaciones reales al seguir



asumiendo una posición ego y socio céntrica sobre su postura individual y del grupo cercano, entendiendo esa posición como “la tendencia humana natural de ver todo en el mundo en relación a sí mismo o al grupo personal” (Paul y Elder 2005, p. 60).

Ambas posiciones se vieron reflejadas particularmente en los ejercicios de discusión, como lo observado en los debates sobre opinión política desde una posición egocéntrica:

Yo no es que no sienta lástima por ellos (las personas que menos tienen), sino es que no puedo hacer nada por ellos [...] y no es que no quiera ayudarles, sino que tampoco tengo la plata para ayudarlo, o saber si es verdad que están así o sólo puede ser que por pereza de no trabajar, están ahí pidiendo en los buses o sentados por ahí a que les den (Observación de clase 24 de agosto de 2017).

Otro ejemplo de la visión sociocéntrica de los estudiantes se pudo observar en la tercera sesión, cuando se hablaba las percepciones sobre que era la política:

Una estudiante responde que allá les pagan muy poco (Venezuela) y acá pagan más, así que todos se están viniendo para acá, y que ella ha escuchado que también les están quitando mucho el trabajo a los bogotanos, colombianos [...] y nosotros acá nos vemos afectados porque se va a escoger a un venezolano que va a cobrar menos (Observación de clase, Miércoles 2 de agosto de 2017).

Tanto en los ejemplos anteriores como en otras charlas y conversaciones desarrolladas en el trabajo de aula, podemos ver que los estudiantes en muchos aspectos relacionados con problemáticas de la cotidianidad continúan con su observación de la realidad en términos del beneficio conveniente, como lo hace la mayor parte de las personas, los deseos egoístas son inherentes a la manera como se promueven las relaciones sociales (Paul y Elder 2005), pero es importante resaltar que los estudiantes manifiestan estas percepciones y formas de hacer las cosas, por tanto destacan el carácter crítico de la situación y lo ponen en conocimiento en las discusiones:

[...] cae una persona acá [...] Y nadie la va a ayudar porque, le dan algo y de ahí se burlan o lo escupen por ser pobre o por ser de diferente raza o rasgos o diferencias que tiene...entonces cada uno tiene [...] esa posibilidad de ayudarles pero a veces le da igual porque cada persona tiene sus propios problemas (K. Morales, Observación de clase 24 de agosto de 2017).

De igual modo en el desarrollo del ejercicio investigativo tanto los docentes como los estudiantes partícipes del proyecto, consideraron que cuando se piensa críticamente se puede evaluar los resultados de los procesos de pensamiento y a la vez valorar el proceso mismo de cómo se llega a esa reflexión de la experiencia y al conocimiento social. Está directamente relacionado el pensar con el ser crítico porque se manejan o se instituyen juicios sobre criterios establecidos por los propios estudiantes en su cotidianidad, un ejemplo de esta perspectiva lo señala Paula Tovar en el planteamiento del tema del escrito final de trabajo en clase:

Principalmente pienso que la participación, es opinar sobre algo, dar ideas, propuestas, o una crítica sobre algo en el cual no estamos de acuerdo, o queremos mejorar. Cada uno de nosotros tenemos el derecho de opinar, *libre expresión*, a nadie en Colombia se le niega la participación cosa muy diferente que nos quedemos callados, y que el resto de la gente tomó las decisiones por nosotros, por el simple motivo de no ser auténticos o por pensar que el resto nos va a juzgar y es lo que siempre hace la sociedad, juzgar por cualquier motivo [...] (P. Tovar, Escrito argumentativo, 22 de septiembre 2017).

De esta manera en el trasegar por las habilidades del pensamiento crítico en políticas del grado 1103, se puede plantear que al ver lo que constituye a las personas en su particularidad y en su colectividad son cuestiones que se desarrollan desde su propia experiencia, es decir, evidenciadas desde los diferentes momentos auténticos vivenciados en sus prácticas de vida individuales y grupales puestas no solo en la escena escolar, sino como el conjunto de todas las experiencias asumidas en la realidad social que fortalecen y enriquecen su manera de leer y pensar el mundo. En efecto los estudiantes partícipes en el proyecto lo afirman en las entrevistas

finales, por ejemplo lo que nos dice Juan Manuel Sánchez cuando habla de la importancia de pensar críticamente la sociedad:

Es cuestionar lo que haces, mirarte desde otro ángulo y saber si haces las cosas bien, investigas sobre lo que ves y no conformarte con lo que te dicen, tener fundamentos en los temas que posiblemente te afecten, muchas veces no nos interesamos en cosas que vemos injustas a diario que nos podrían afectar a corto o a largo plazo, para ser críticos tenemos que experimentar, tenemos que aprender, leer... pienso que cuando lees puedes ver muchísimas perspectivas de los demás y aprender de ellas (J. Sánchez, entrevista semiestructurada, 31 de octubre 2017).

Asimismo fue notorio el cambio en el grupo participante en los procesos de comprensión de las CCSS al poderse evidenciar el paso de una posición egocéntrica o sociocéntrica a una auto-dirigida, auto-disciplinada, autorregulada y auto-corregida (Paul y Elder 2005) en el aprendizaje de la política.

Por otro lado, el manejo adecuado de la EpC permitió orientar herramientas y estrategias didácticas que le son significativas al estudiante en los tópicos relacionados con la política; al promover una variedad de actividades que los involucra en todos los aspectos académicos y experienciales facilita los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales y generan gusto y curiosidad sobre el papel de la política tanto en sus vidas como en el contexto social.

El aspecto de la EpC que más tuvo impacto consistió en la evaluación continua tanto de los desempeños como de los procesos personales y grupales a partir de la auto y co-evaluación. Esta evaluación denominada por Perkins (2010) como comunicativa es una postura que enriquece la valoración de procesos cognitivos y afectivos en el aula de clase tanto a nivel personal como grupal, al permitir procesos de realimentación constantes e interactivos entre docentes y estudiantes. La evaluación comunicativa al ser vista como una evaluación procesual tiene en

cuenta los niveles de comprensión propuestos en el proceso de aprendizaje, permitiendo ver cuales habilidades de pensamiento crítico fueron alcanzadas, cuales no y como se puede mejorar.

Este aspecto lo ratifica el docente en el conversatorio final

Es un ejercicio interesante frente a lo que hemos venido haciendo, lo que evaluamos, lo que hablamos, que volvamos al aula de clase sabiendo que lo importante no es la nota, que la nota no es lo que mide el aprendizaje, no es una cuestión de miedo a los números, sino que la nota es otro proceso de formación (M. Díaz, observación de clase, 29 de septiembre de 2017).

Esto lo reafirma Santos Guerra (2003), en cuanto a la denominada evaluación autentica, pues es posible la valoración continua, dinámica, procesual, rigurosa y creativa en el desarrollo de habilidades para la autorregulación, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad por parte de quien aprende conjuntamente con quien enseña. La manera de llegar a este punto, comienza con la necesidad de diseñar unos instrumentos de medición y evaluación que cumplan con unos criterios de validez, objetividad y claro está, que se acomoden al contexto de una manera acertada. Esto lo pudimos ver en las rúbricas y los diferentes momentos lectoescriturales desarrollados en la intervención de aula, como por ejemplo en la elaboración del primer escrito en aula:

El estudiante Álvaro que ya había adelantado el trabajo, comienza a mostrar que fue lo que complementó, indicando que lo que hizo era escribir sobre el cuarto paso, revisando su escrito como había quedado y explicando la relación con el tema. Al ver que puede complementar las discusiones sobre el tema y la evaluación del escrito, vuelve al puesto a completar las recomendaciones dadas por el docente (Observación participante, viernes 18 de agosto 2017).

Es necesario establecer la autenticidad de los escenarios de evaluación que representa la vida real, así como la complejidad cognitiva de habilidades para la resolución de problemas significativos que requieren del conocimiento del contexto, tanto de quien evalúa como del evaluado (Verdejo, Encinas, & Trigos, 2012). Por tanto se diseñaron estrategias que

promovieron evaluaciones justas, transparentes en la explicitación de los elementos y pautas a ser valoradas, y coherentes en cuanto a las consecuencias educativas que tiene el docente y la institución educativa de los referentes y parámetros de evaluación con las personas participantes en la acción pedagógica que se implementó en el grado Once del C.A.H. Estos parámetros de la evaluación fueron reconocidos por los estudiantes en el cierre del proyecto:

[...] me parece chévere, que uno mire lo que tiene que arreglar y mira lo que digamos cómo es que lo hacen los demás, tiene tales fallas, al igual que yo también, por eso me parece que es muy importante evaluar y la evaluación de otros compañeros (P. Tovar, entrevista semiestructurada, 10 de Octubre 2017).

De esta manera el pensamiento crítico como algo que se construye, es “dependiente de los influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse” y por tanto “la evaluación estará más abierta a la flexibilidad” (Santos Guerra 2003 p. 73); así mismo, se destaca en este proyecto, cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje, parten no solo de la comprobación docente del desarrollo de instrucciones, sino también de la búsqueda autónoma del mismo estudiante de maneras de acceder y empoderarse del conocimiento haciéndolo un saber significativo para su trabajo académico y su experiencia contextual. Esto lo contemplan los estudiantes en las entrevistas finales al manifestar:

A mí me gusta evaluar cómo es el trabajo de cada uno, porque la mayoría piensa que no puede hacerlo, pues eso pensaban antes, que gracias a esos trabajos, ya todos han cambiado su forma de pensar y que sí se ha notado, porque ya todos le meten como la motivación a escribir, cosa que no se veía al año pasado que uno se da cuenta, como decía que a mí me gusta evaluar y que me evalúen porque uno mira lo que tiene que cambiar (P. Tovar, entrevista semiestructurada, 10 de Octubre 2017).

Es importante reconocer que si los docentes tienen la conciencia de que los aprendizajes dependen en gran parte de la forma que se ha enseñado, y que además la evaluación no es el conjunto de instrumentos infalibles para el que enseña, sino los modos de comprobación y

reflexión continua del esfuerzo realizado por el que aprende, el maestro tendrá la posibilidad de desarrollar un proceso evaluativo más equitativo, auténtico y con sentido transformador de vidas.

Por último, es fundamental reconocer que la enseñanza de la política como eje transversal de las ciencias sociales en todos los ciclos educativos es de vital importancia para que se priorice la formación de jóvenes en el país; la política como una necesidad de vida, es una correspondencia del hacer humano que da forma y trata de constituir a las personas, generando autonomía y asociación que permiten tejer lazos sociales y principios de responsabilidad mutua; estos configuran la capacidad de reconocimiento del otro como igual y par al mismo tiempo.

Por esta razón se invita a trabajar el sentido positivo de la política en la planeación curricular, ya que ha sido permeado por empoderamientos de clase que han tergiversado su deber ser y llevado a prácticas perversas naturalizadas en las escuelas y el país.

Dichas prácticas podrían identificarse como corrupción, demagogia, mafia, abuso de poder y clientelismo que aumentan en el ejercicio de la política, la apatía y desencanto entre los ciudadanos (Valencia, 2006) y se replica en la realidad escolar. En otras palabras, vemos como la ausencia de reflexión y acción política se refleja en el país a través de acciones como la ritualidad electoral que al mismo tiempo se reproducen en la escuela a menor escala con el gobierno escolar, y que denotan una reducción de la visión de democracia. En ambos escenarios la incredulidad sobre los procesos democráticos fomenta la apatía y desencanto en el ejercicio de la política, que no permiten el desarrollo pleno de formas de organización y asociación ciudadana o estudiantil.

Esta situación de desencanto con el espacio común que fluye desde la política, está generando una crisis en los procesos de socialización y comunicación que repercute en la mentalidad y cultura particularmente de los jóvenes colombianos del siglo XXI. Reiniciar entonces el sentido de la política continúa siendo el principal reto educativo en la escuela, quien es la formadora de los jóvenes que se convertirán en ciudadanos de facto. Jóvenes enfrentándose a un sistema que los envuelve plácidamente en el manto del consumismo, el individualismo y la miseria, siendo limitados a libertades condicionadas y a deseos alcanzados desde la sumisión.

El aula de clase y las CCSS son el espacio base de la formación política, porque tiene como tarea principal orientar los procesos de aprendizaje en los estudiantes, también es un escenario de interacciones donde los estudiantes se comunican y socializan a partir del conflicto y la diferencia, es donde pueden manifestar la capacidad de entenderse a sí mismos desde su singularidad y entender a los demás desde la otredad (pluralidad); en este sentido la escuela parte de la construcción de lo colectivo, es nuestra casa común puesta en presencia de los otros, como lo plantea Valencia (2006) citando a Arendt (1997): “La acción y el discurso sólo se construye mediante la presencia de otros, con los cuales y ante los cuales la acción estaba encaminada a la creación de los cuerpos políticos” (p. 71).

La política como acción mediadora y formadora de sujetos busca un lugar de encuentro en donde maestros, estudiantes y comunidad en general establezcan no solo lazos académicos si no a la vez lazos experienciales, la escuela permite ver lo que constituye a las personas en su particularidad y en su colectividad en el tiempo, es decir, desde su propia historicidad.

Requerimos una vida escolar que problematice su relación con el saber, con la interacción, con la comunicación, con la sociedad de la que hace parte, que utilice los medios para lograrlo, y que

someta esos medios a la misma mirada que haría posible una escuela de tal naturaleza (Zamudio, 2004, p. 13).

El reconocimiento de la pluralidad cultural se promueve entonces cuando las Ciencias Sociales entiendan que están formando no solo individuos, sino personas empoderadas de su realidad, reconocidos como sujetos defensores de su espacio y el entorno donde conviven, constructores de su propia historia desde lo colectivo. La disponibilidad de saberes y sus singularidades puestas en la producción educativa cooperativa, colaborativa y comunitaria pueden ser estrategias que permitan a los jóvenes crear un lenguaje común y diferenciado, como lo anotaría García Canclini (2014),

El acervo de bienes culturales y herramientas para producirlos y ponerlos a libre disposición de quienes desean usarlos. Esto corresponde a los nuevos modos en que se adquieren los saberes; no solo en las instituciones educativas [...], sino también en forma autodidacta, en intercambio con amigos y compañeros de trabajo o estudio, y aun con desconocidos a los que se llega por las redes para indagar cómo resolver un problema o recoger opiniones. Se aprende compartiendo y creando colectivamente (p. 19).

La puesta en común de saberes y prácticas en el escenario de las Ciencias Sociales, permite fomentar en el proceso educativo escolarizado principios esenciales que propenden por el respeto, la convivencia y el cuidado de la casa común, en este caso la escuela pública como ejemplo el Instituto de Educación Distrital Carlos Albán Holguín.

## **Recomendaciones**

Retomando las anteriores conclusiones, se puede ver que la coherencia de la evaluación de procesos radica en evidenciar los niveles de comprensión y las habilidades de pensamiento, lectura y escritura obtenidos, por tanto la valoración numérica entorpece este proceso al determinar rangos con sesgos de precisión que no son coherentes con los procesos interpretativos e intersubjetivos desarrollados por cada uno de los estudiantes. La valoración de aprendizajes



mediados por la EpC deben tener en cuenta los niveles y habilidades alcanzadas en conjunto, además de ser aplicada en todas las fases formativas desde la educación básica, la media y la educación superior.

Por otro lado el rol docente frente a los proyectos curriculares en CCSS y políticas debe propender por la posición crítico interpretativa de las propuestas establecidas por la normatividad educativa; llámese estándar, competencia, logro o desempeño, ya que son maneras semánticas de referirse a técnicas, criterios o pautas para generar procesos de aprendizaje, la apuesta en escena por parte del docente permite dejar de señalar estos lineamientos negativamente al ponerlos en función del acto reflexivo, del acto creativo y del acto de posicionamiento que se establece desde las ciencias sociales como formadora de sujetos activos políticamente en el ámbito académico y escolar.

Es importante continuar profundizando en la relación de la enseñanza para la comprensión y el pensamiento crítico en ciencias sociales que permita evidenciar procesos de acompañamiento pedagógico en el trabajo de aula; investigaciones de este tipo, permiten replantear las condiciones de intervención didáctica, y a la vez generar ejercicios más detallados y sistemáticos de investigación educativa.

### **Limitaciones del estudio**

El proyecto desarrollado presentó inconvenientes en su cronograma de ejecución por cuestiones dadas en el paro de maestros del año 2017, sin embargo es importante reconocer que al no asumir una secuencia preestablecida, se pudo generar un producto didáctico innovador al promover una interpelación entre trabajo teórico y de campo mediados por la EpC, la rigidez curricular, la posibilidad de giros metodológicos y la falta de recursos físicos y humanos propios

de las instituciones educativas públicas son situaciones que esta propuesta pudo manejar sin mayor dificultad; por tanto en el desarrollo de un proyecto similar que parte de un contexto urbano como es el caso de Bogotá, se propone que pueda ser asumido en otros escenarios y transversalmente desde las Humanidades, las Artes y áreas afines a las CCSS. Una planeación anual que vincule intereses compartidos con los campos de conocimiento de las áreas, orientados desde los niveles de comprensión y de lectoescritura crítica en CCSS, habilidades de PC, y una valoración conjunta de las metas y desempeños de comprensión mejorarían notablemente los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Las apuestas curriculares desarrolladas por los docentes especialmente vistas desde la planeación microcurricular no son acordes con los planteamientos orientadores de la enseñanza para la comprensión; los cambios solo se evidencian en la forma (formato de Planeación anual EpC) pero en el fondo se continua con prácticas tradicionales de trabajo por contenidos preestablecidos y una evaluación punitiva en la mayoría de los casos, además que no se continúa con una proyección curricular a corto, mediano y largo plazo y eso dificulta la persistencia de alcanzar aprendizajes significativos, contextuales y críticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, A., & Carrera, M. (2002). Evaluación de habilidades de pensamiento “” hape-ith". Chihuahua. México: Instituto Tecnológico de Chihuahua.  
[https://materiasquetza.wikispaces.com/file/view/Test\\_de\\_habilidades\\_pensamiento\\_copy.pdf](https://materiasquetza.wikispaces.com/file/view/Test_de_habilidades_pensamiento_copy.pdf)
- Aisenberg, B. (2000). Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales. *Castorina, JA y Lenzi, A. (comps.)(2000). La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa.*
- Aisenberg, B. E. A. T. R. I. Z. (2007). Ayudar a leer “en sociales”. *Revista Quehacer educativo*, 83, 42-45. Benavides, L. E. P. (2014). Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual. *Revista UNIMAR*, 32(1).
- Aisenberg, B. (2012). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia/An approach to the relationship between reading and learning history. *Ensino em Re-Vista*.
- Almeida Mejía, M. F., Coral Delgado, F. R., & Ruíz Calvache, M. D. S. (2014). Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad.
- Andreu-Andrés, M. Á., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 203-222.

- Araya, D. (2004). Pensamiento político: Aplicaciones didácticas. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Barale, P. A. (Junio, 2009). Lectura y pensamientos críticos: estrategias para desenvolverse en el ciberespacio. Revista casa del tiempo.
- [http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/20 iv jun 2009/casa del tiempo eIV num20 07 11.pdf](http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/20_iv_jun_2009/casa_del_tiempo_eIV_num20_07_11.pdf)
- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Barriga, D. (1991). Castañeda y Lule, 1986; Hernández, 1991. ibíd. (60) Id.
- Betancourth, J. R., & Ortiz Hurtado, M. A. (2012). *Aproximación al estado del arte sobre la argumentación en la enseñanza de las ciencias (2005-2010) [recurso electrónico]* (Doctoral dissertation).
- Blythe, T., & Perkins, D. (1999). La enseñanza para la comprensión: guía para el docente (Vol. 5). Argentina: Paidós.
- Boix Mansilla, V., & Gardner, H. (1999). ¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?. La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, 215-256.
- Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios, 265-287.
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Enseñanza de las ciencias sociales, (6).

- Canclini, N. G. (2015). Innovaciones en los estudios sobre los jóvenes y la lectura. Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud, 17-28. Tomado de <http://otra-educacion.blogspot.com.co/p/publicaciones.html>
- Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. *Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio*.
- Cantor, V., & Pastor, R. V. (2007). Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar: las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales (No. 168.522). Universidad Pedagógica Nacional.
- Carabajal, A., Benchimol, K., & Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela.
- Cartolari, M., & Colombo, L. (2013). Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en Historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos. In *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Castaño Lora, A. (2014). Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Cerlalcunesco fot.-(río de letras. Manuales y cartillas PNle; 2).
- Castillo, M. J. B., Beltrán, J., Merchán, N. Y. T., & Torres, Y. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona Próxima*, (11).

- Cely, A., & Sierra Villamil, G. (2011). La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior.
- Correa Niño, J. E., Pérez, F., Natali, L., Maldonado Maldonado, M. T., & Tenjo Camacho, D. G. (2016). La familia en el desarrollo del pensamiento crítico de adolescentes del ciclo 4 de secundaria en tres colegios de Bogotá. Estrategia de intervención.
- CURSO, D. D. D. P. C. (2011). Ministerio de Educación del Ecuador.
- De Acedo Lizarraga, M. L. S. (2010). Competencias cognitivas en educación superior (Vol. 25). Narcea Ediciones.
- DE EDUCACIÓN, M. I. N. I. S. T. R. O., INSTITUCIONAL, V. D. G., GENERAL, S., & SECUNDARIA, R. E. D. E. (2008). Guía para el desarrollo del pensamiento crítico.
- De Moreno, E. A. R., Lache, N. M., & Rodríguez, A. C. (2014). Construcción de conocimiento social y formación de pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la geografía. *Ciudad Paz-ando*, 1(2), 71-94.
- Desde Abajo. (2002). La política explicada a los niños y jóvenes. Desde Abajo Ediciones.
- Devia, E. T. (2008). El desarrollo del pensamiento crítico en la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía (Doctoral dissertation, Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil).
- Díaz, J. S. (2013). Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social.

- Diego H, A. G. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52).
- Difabio-de-Anglat, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual.
- Espitia Castañeda, J., & Reyes Sánchez, E. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura del cuento infantil (cuentos de los hermanos Grimm) (Bachelor's thesis, Universidad Libre).
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza*, 2, 195-301.
- Ewald, F., & Foucault, M. (2001). Los anormales. Curso en el Collège de France. 1974-1975.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight assessment*, 23, 56.
- Fainholc, B. (2004). Investigación: la lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 7(1-2).
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 219-263.
- García Canclini, N. (2015). Innovaciones en los estudios sobre los jóvenes y la lectura. *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de Juventud*, 17-28. Tomado de <http://otra-educacion.blogspot.com.co/p/publicaciones.html>

- Girón, S., Jiménez, C., & Lizcano, C. (2008). *¿Cómo hacer lectura crítica? Colección Cuadernillo Serie Gramática. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.*
- Guerra, M. Á. S. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educativos*, 5(1).
- Gutiérrez, C. F. V. (2013). Una Reflexión Interdisciplinar Sobre El Pensamiento Crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 9(2), 11-39.
- Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., & Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), 533-557.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. 2014• Hernández, R. Metodología de la Investigación. 6a Edición, Mc Graw Hill, México.
- Hopenhayn, Martin. La Juventud en Iberoamérica Tendencias y Urgencias, Edición de La CEPAL (2007).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (No. LB1139. W7 L47 2001). México: Fondo de cultura económica.
- Lipman, M. (1998). El pensamiento crítico:¿ Qué puede ser?. Itinerario pedagógico. Bogotá, 28-30.
- Llobet, J. R. (2013). El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado en Enfermería (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).



- Machado Ramírez, E. F., & Montes de Oca Recio, N. (2008). Acerca de los llamados paradigmas de la investigación educativa: la posición teórico-metodológica positivista. *Revista Pedagogía Universitaria*, XIII, 1, 1-18.
- Martín-Barbero, J., & Lluch, G. (2011). Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información. *Bogotá, Colombia: CERLALC. Recuperado el, 28.*
- Martínez Zapata, I. A., & Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿ Otra manera de enseñar las ciencias sociales?. *Tiempo de Educar*, 13(25).
- Marulanda, F. A. (Ed.). (2007). Michel Foucault: Interconexiones de poder y de conocimiento. LEIRIS Publishing
- Massone, M. (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. *Clio & asociados*, (16), 152.
- Méndez Rendón, J. C. (2011). Formación de habilidades y actitudes de pensamiento crítico en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación universitaria: una revisión bibliográfica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2002. Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Serie lineamientos curriculares. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2004. Estándares Básicos de Ciencias Sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Montoya, J. I. (2011). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(21).
- Montoya, M. (2015). Desarrollo del Pensamiento Crítico, Mediado por el Cine en la Consecución de la Lectura Crítica. El Caso del Grado Noveno. 2015.
- Nieto, A. M., Saiz, C., & Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *REMA*, 14(1), 1-15.
- Niño, J. E. C., Pérez, L. N. F., Maldonado, M. T. M., & Camacho, D. G. T. (2016). La familia en el desarrollo del pensamiento crítico de adolescentes del ciclo 4 de secundaria en tres colegios de Bogotá. Estrategia de intervención.
- Orozco Aballí, O. (2013). Estrategia didáctica de la asignatura Filosofía y Sociedad para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la carrera de Ingeniería Mecánica de la UMCC.
- Orozco, O., Ortega J. (2009). Estrategias Didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento Crítico de los estudiantes de las carreras de ciencias Técnicas, a través de la asignatura de filosofía y sociedad.
- <http://monografias.umcc.cu/monos/2012/Facultad%20de%20Cultura%20Fisica/mo12175.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2003-2005). La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico.

Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Recuperado el, 20(3), 2015.

Paul, R., & Elder, L. (2005). La Guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este. La Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido de: [http://www. criticalthinking. org/resources/PDF/SPComo\\_Leer\\_un\\_Parrafo. pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComo_Leer_un_Parrafo.pdf).

Paul, R., & Elder, L. (2005). La Guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este. La Fundación para el Pensamiento Crítico. Obtenido de: [http://www. criticalthinking. org/resources/PDF/SPComo\\_Leer\\_un\\_Parrafo. pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPComo_Leer_un_Parrafo.pdf).

Pérez, J. G., Llorente, T. P., & Cano, A. F. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), 533-557.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid, La Muralla.

Perkins, D., & Kordylas, R. (2010). El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación/Makin learning whole: how seven principles of teaching can transform education (No. 371.382). Paidós.

Robledo, J. C. R., (2014). Desarrollo del pensamiento crítico, 64. En [http://revistas.iberomex.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac\\_64.pdf](http://revistas.iberomex.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf)

Roca, J. (2013). El desarrollo del Pensamiento Crítico a través de diferentes metodologías docentes en el Grado en Enfermería.

Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística.

Rodríguez, B., & Vargas, D. (2015). Desarrollo del Pensamiento Crítico, Mediado por el Cine en la Consecución de la Lectura Crítica. El Caso del Grado Noveno. 2015.

Rodríguez Mc Keon, L. E. (2015). La formación cívica y ética en la escuela: entre la instrucción y la formación. *Revista Folios*, (41).

Saladino García, A. (2012). PENSAMIENTO CRÍTICO, 141-157. En [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/506trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf)

Sánchez-Castaño, J. A., & Castaño-Mejía, O. Y. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1153-1168.

Sánchez, C. S., & Rivas, S. F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346.

Santisteban, A., & PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. Ávila Ruiz, R. M<sup>a</sup>, López Atxurra, JR, Y Fernández de Larrea, E.(eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: AUPDCS.

Serrano de Moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos: Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 149-161.

- Solbes, J., & Torres, N. (2012). Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (26).
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Edit Paidós, 1.
- Tapasco Devia, E., & Trejos Molina, Y. (2008). El desarrollo del pensamiento crítico en la educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.
- Tedesco J. (1986). Los paradigmas de la investigación Educativa. E. Santiago: FLACSO.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias.
- Torres, G., Guzmán, G., & Arévalo, E. (2007). Manifestaciones individuales de pensamiento crítico en los estudiantes de la Universidad Antonio Nariño, Ibagué (Doctoral dissertation, Tesis) Universidad Antonio Nariño de Colombia).
- Torres, M. (2008). Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(4), 20-29.
- Torres, M., Benchimol, K., Carabajal, A., & Larramendy, A. (2005). Algunas reflexiones sobre los aportes de la lectura compartida en clase para el acercamiento de los alumnos a la comprensión de los textos de Historia. 2º Congreso de Didáctica de las Ciencias Sociales, ISFD N° 16. Necochea, Pcia. de Buenos Aires.

- Urbietta, J. M. E., Garayalde, K. A., & Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de formación e innovación educativa Universitaria*, 4(3), 156-169.
- Valencia, C. (2004). Cómo formar científicos sociales y naturales.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87437.html>
- Valencia, D. (2006). ¿Es posible recuperar el sentido de la política? *Escribanía* no. 16 Universidad de Manizales junio, 67-77.
- Valenzuela, J., Nieto, A. M., & Muñoz, C. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 16-32.
- Varela, D. R. (2013). Ideas para un aprendizaje crítico y creativo en ciencias sociales integrando prensa y nuevas tecnologías. *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*, 67.
- Vargas Fernández, A. (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del noveno grado del año escolar 2008-2009 de la escuela Americana de Tegucigalpa: Una mirada al desarrollo curricular de la asignatura de estudios sociales en inglés* (Doctoral dissertation).
- Vásquez, N. A. S. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 69.

- Vélez Gutiérrez, C. F. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 9(2).
- Verdejo, P., Encinas, M., & Trigos, L. (2012). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias.
- Vivas, G. P. M., & Bermejo, V. S. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Universidad Complutense de Madrid.
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. Abrir las ciencias sociales: Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales.
- Wojtiuk, M. R. (2014). *La Lectura en las Ciencias Sociales: Consignas del docente e interpretación de gráficos, epígrafes, mapas e ilustraciones* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Yepes Correa, G. I. I., Parra Mosquera, C. A., Múnera Gómez, M., & Berrouet, F. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.
- Zamudio, G. B. (2004). La educación, ¿un asunto de medios? *Revista Colombiana de Educación*, (46).

Zarate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico* (Doctoral dissertation, Tesis). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.



## ANEXOS

**Anexo 1. Tabla. Producción Investigativa En Pensamiento Crítico. Tomado De Las Investigaciones De Torres Maestre Gilbert (2007) Y (2011)**

<b>Recorrido histórico del Pensamiento Crítico en educación.</b>		
<b>Autores</b>	<b>Fecha</b>	<b>Lugar de implementación.</b>
Luria	1940	Unión Soviética.
Bloom y Broder	1945	Chicago Estados Unidos.
Skelly	1961	New Hampshire Estados Unidos.
Rosenthal y Jacobson	1966	San Francisco Estados Unidos.
Mckinnon	1971	Oklahoma Estados Unidos.
Trachtenberg	1974	Estados Unidos.
Kolody	1975	New York Estados Unidos.
Salomón y Wufster	1978	Arizona Estados Unidos.
Kuner y Cohen	1981	Estados Unidos.
Beyer	1984	Estados Unidos.
Goodlad	1984	Estados Unidos
Neimark	1984	Nueva Jersey Estados Unidos.
Sternberg	1985	Estados Unidos.
Rowe	1985	Australia.
Emith	1985	Georgia Estados Unidos.
Ennis	1987	Puerto Rico.

Davison	1988	Puerto Rico.
Serrano	1989	Puerto Rico.
Torres	1989	Puerto Rico.
Vera Vélez	1993	Puerto Rico.
Díaz Barriga	2001	México.
Sánchez Rivera	2002	México.
Centro de Estudios Superiores María Goretti	2003	San Juan de Pasto Colombia.
Yang y Ya – Ting	2008	Taiwán
Betancourt Zambrano	2010	San Juan de Pasto Colombia

## Anexo 2: Rubricas De Evaluación De Desempeños

### Rubrica de evaluación de desempeño. Ciencias políticas grado 11. J.T.

NO MB RE EST UDI ANTE	Indicadores de evaluación PC.	Criterios de evaluación	Superior (4) Maestro	Alto (3) Aprendiz	Básico (2) Principiante	Bajo (1) Ingenuo	Instancias de verificación	Valoración alcanzada
	<p>Claridad (CL): Puedo plantear lo que quiero decir.</p> <p>Certeza (CE): Cuando hablamos con veracidad o decimos lo correcto.</p> <p>Relevancia (RE): Está relacionado con lo que</p>	<p>Destrezas comunicativas</p> <p>Lectura comprensiva</p>	<p>Manejo conocimientos teóricos sobre que es la política y basándose en ellos clarifico sus percepciones sobre el poder, la elección, la opinión, la participación</p>	<p>Usa los conceptos de la política como poder, elección, opinión, participación y representación pero se presenta alguna confusión al ejemplificar</p>	<p>Presenta un manejo de algunos temas relacionados con los conceptos de la política como poder, elección, opinión, participación y</p>	<p>Presenta su forma de comprender los temas relacionados la política como poder, elección, opinión, participación y representación para</p>	<p>Participación</p> <p>Taller /guía</p> <p>Rubrica de autoevaluación</p>	

## PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE-CIENCIAS SOCIALES

	estamos pensando? ¿Es importante realmente?		ón y la representación para aproximarse a ejemplos reales y practicables en la cotidianidad escolar.	arlos en una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.	representación para aproximarse a las concepciones de la política como una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.	aproximarse a las concepciones de la política como una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.		
	Lógica (LO): El pensamiento es lógico cuando todas las cosas encajan de manera correcta.							
	Justicia (JU): Asegurarse que consideramos a los demás.	Elaboración del proceso de aprendizaje	Presento con éxito las concepciones sobre la política, el esquema y los tamaños del poder por medio de mapas mentales y conceptuales.	Presento las concepciones sobre la política, el esquema y los tamaños del poder por medio de mapas mentales y conceptuales.	Algunas veces Presento las concepciones sobre la política, el esquema y los tamaños del poder por medio de mapas mentales y conceptuales.	Se le dificulta Presentar las concepciones sobre la política, el esquema y los tamaños del poder por medio de mapas mentales y conceptuales.	Taller/guía  Actividad de simulación  Exposición	
			Realizo todos los trabajos propuestos (simulación, talleres exposición, escritos) y valoro su importancia en mi aprendizaje, demostrando total responsabilidad.	Realizo la mayoría de trabajos propuestos (simulación, taller y exposición, escritos) y valoro su importancia en mi aprendizaje.	Realizo algunos de los trabajos propuestos (simulación, taller y exposición, escritos) pero me cuesta valorar su importancia.	Se le dificulta la realización de los trabajos propuestos.	Taller/guía  Actividad de simulación  Exposición  Autoregistro escritural  Escritos	

## PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE-CIENCIAS SOCIALES

		Interacción personal con el entorno y/o contexto social	Comprender o y argumento con éxito la importancia a los principales conceptos de la política como poder, elección, opinión, participación y representación para aproximarse a las concepciones de la política como una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.	Comprender la importancia los principales conceptos de la política como poder, elección, opinión, participación y representación para aproximarse a las concepciones de la política como una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.	Comprender algunos temas sobre la importancia los principales conceptos de la política como poder, elección, opinión, participación y representación para aproximarse a las concepciones de la política como una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.	Se le dificulta comprender la importancia los principales conceptos de la política como poder, elección, opinión, participación y representación para aproximarse a las concepciones de la política como una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.	Participación Exposición Actividad de simulación Ejercicios escritos	
	Nivel de Comprensión valoración por par estudiante:			EL ESTUDIANTE ESCRIBE EL NIVEL DE LA COMPRENSIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL DESEMPEÑO PROPUESTO SEGÚN LOS INDICADORES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO:				

**Rubrica de valoración lectoescritura en Ciencias Sociales y políticas. Grado Once.****AUTO Y COEVALUACIÓN GRADO ONCE ESCRITOS ARGUMENTATIVOS. ESTUDIANTES**

En el aula de clase se desarrollara la lectura de algunos de los trabajos escritos desarrollados por los estudiantes, luego durante y al terminar la lectura otro compañero evaluara el texto teniendo en cuenta las siguientes indicaciones: Lee la pregunta y marca con X el rango de cumplimiento del objetivo de menor a mayor frecuencia en el escrito final. En la parte de atrás del formato presenta una breve valoración descriptiva del trabajo presentado por su compañero(a).

<i>COEVALUACION ESCRITO FINAL III PERIODO</i>					
INDICADORES O CRITERIOS A EVALUAR POR PARTE DEL ESTUDIANTE	<i>Nunca, Rara Vez</i>	<i>Alguna Vez, Ocasionalmente</i>	<i>La Mitad De Las Vezes</i>	<i>Frecuentemente, Casi Siempre</i>	<i>Siempre</i>
1. Hay Claridad En El Planteamiento Del Escrito.					
2. El Estudiante Utilizo Fuentes Necesarias Para Argumentar El Tema Planteado.					
3. Encaja En El Escrito Lo Que Dice El Estudiante, La Bibliografía Obligatoria Y El Tema Planteado (Hay Coherencia).					
4. EL ESTUDIANTE PARAFRASEO LOS TEXTOS DE LA BIBLIOGRAFIA PARA COMPLEMENTAR SU ESCRITO ARGUMENTATIVO (Expresar El Significado De Una Palabra, Frase En Otras Palabras, Usualmente Con El Objetivo De Una Exposición Más Completa Y Más Clara).					
6. El Estudiante Tuvo En Cuenta Las Posturas Personales De Acuerdo A Las Discusiones Planteadas En El Periodo Para Hacer El Escrito.					
7. El Estudiante Tuvo En Cuenta Las Posturas Grupales De Acuerdo A Las Discusiones Planteadas En El Periodo Para Hacer El Escrito					

**Rúbrica de autoevaluación proceso lectoescritor en el curso de políticas. Grado Once**

**Autoregistro: evaluación de habilidades de pensamiento crítico en los procesos de escritura en Ciencias POLÍTICAS Y ECONÓMICAS. Y ESCRITO FINAL DEL PROYECTO.**

Los Estudiantes Cada Vez Que Se Termine Un Desempeño Elaborara Un Escrito Con Los Temas, Preguntas O Dudas Que Hayan Surgido Durante Las Sesiones De Clase. El Primer Escrito Se Elaborara En El Salón De Clase, Luego El Estudiante A Partir De La Autoevaluación Complementará El Trabajo Teniendo En Cuenta Los Sigüientes Aspectos:

1. Incluir Citas O Apartados De Las Referencias Bibliográficas En El Escrito: La Política Para Jóvenes (Todos Sus Capítulos) Y El Texto: “Hanna Arendt o la reinención de la política” pág. 31-36 de Domingo Amaya.
2. **Opcional** otros textos que le interese de internet (citar-incluir el link donde se extrajo la información)
3. subrayar los nuevos aportes del texto (tener en cuenta el anterior).
4. señale las partes del texto en las cuales mejoraste tus habilidades de escritura teniendo en cuenta tu autoevaluación y los siguientes colores:
  - a. rojo: mejoras en la habilidad de Establecimiento de una posición frente a un tema.
  - b. verde: mejoras en la habilidad de Construcción de argumentos.
  - c. azul: mejoras en la habilidad del planteamiento de conclusiones.
  - d. púrpura: mejoras en la habilidad de autoregulación. (Si aparece en el texto).

EL TRABAJO SE ENTREGA DE MANERA VIRTUAL UTILIZANDO EL GRUPO DE FACEBOOK O EL BLOG <https://cahclasepoliticas.blogspot.com.co/> Y EL CORREO ELECTRÓNICO [miller\\_diaz66@yahoo.com](mailto:miller_diaz66@yahoo.com).

Para desarrollar el escrito DEBE tener en cuenta las habilidades y los pasos del autoregistro que se muestra a continuación. Al finalizar el escrito PODRÁ completar la evaluación de habilidades justificando la continuidad y el grado de dificultad alcanzado después de escribir. PARA LOS 8 ESTUDIANTES DEL GRUPO BASE DE INVESTIGACIÓN ES NECESARIO SIEMPRE ENVIAR LA INFORMACIÓN COMPLETA.

Habilidad	Autoregistro (Lo Que Yo Hago Al Escribir)	Si Lo Hago Siempre, Algunas Veces O Nunca. Escribo Porque	Si Me Pareció Fácil, Difícil O Muy Difícil. Escribo Porque
<b>Establecimiento de una posición frente a un tema</b>	1. Busco información que contradiga mi posición para enriquecer y ampliar lo que estoy aprendiendo sobre la representación, opinión, elección, participación y poder político.		
	2. Incorporo algún modo de representación de las ideas diferente al escrito (imágenes, diagramas...) para plantear mi posición frente al tema que escogí.		
	3. Creo notas aclaratorias de alguna palabra, o imagen que hace parte de mi posición, creando una nueva entrada al tema planteado		
	4. Comprendo que los conceptos presentados en mi escrito sirven para dar razones. Encuentro semejanzas en un conjunto de hechos (situaciones cotidianas, noticias, momento histórico, lecturas desarrolladas en la clase de políticas, lectura de páginas o información de la web) con mi posición y las utilizo en la construcción de mis argumentos.		
	5. Busco información en diversas fuentes digitales y/o impresas (páginas web, blogs, wikis, videos, emisoras digitales, libros, periódicos, entre otras fuentes) para validar, precisar o apoyar mis argumentos.		
<b>Construcción de argumentos</b>	6. Elaboro borradores antes de plasmar mis argumentos sobre el tema planteado.		
	7. Involucro elementos de representación gráfica (mapas mentales, mapas mentales, imágenes...) para construir mis argumentos		
	8. Incorporo enlaces de contenidos de distintas fuentes (libros, periódicos, videos, canciones, páginas de internet...) para construir mis argumentos.		
	9. Utilizo imágenes o solo material escrito en la producción de los argumentos.		
	10. Reviso mi planteamiento inicial para identificar las relaciones con los argumentos desarrollados.		
	11. Relaciono la información consultada con elementos de la vida cotidiana para construir mis conclusiones.		

	12. Leo los argumentos antes de redactar las conclusiones.		
	13. Elaboro un listado de las ideas principales desarrolladas durante el texto, utilizando recursos como el subrayado, los comentarios... para precisar mis conclusiones.		
<b>Planteamiento de conclusiones</b>	14. Utilizo citas bibliográficas dentro del texto como soporte de mis conclusiones.		
	15. Incorporo gráficas, imágenes, mapas conceptuales para presentar mis conclusiones.		
	16. Retomo ideas de los compañeros a través de las discusiones desarrolladas en modo presencial (salón de clase) y/o digital (panel, foro, red social...) para desarrollar mis conclusiones.		
	17. Leo el texto antes de presentarlo en el aula de clase.		
	18. Solicito a otros que lean lo que he escrito.		
	19. Realizo procesos de revisión utilizando recursos disponibles (corrector ortográfico, diccionarios...)		
<b>Auto-regulación</b>  <b>(Reviso como hice mi trabajo)</b>	20. Reconozco y corrijo en mis escritos errores que puedan afectar la claridad en el lector.		
	21. Me preocupo por mantener una línea temática en mi escrito.		
	22. Busco que las fuentes escritas, imágenes, mapas mentales y conceptuales que incorporo aporten al desarrollo del texto.		
	23. Soy consciente que cuando escribo es para que otros me puedan leer		
	24. Puedo plantear lo que quise decir en el escrito sin problemas		
	25. Puedo dar otros ejemplos del tema trabajado sin problemas		
	26. Estoy seguro que lo que escribo es veraz		
	27. Estoy relacionado lo que escribo con lo que estoy pensando sobre el tema		
	28. Para mí es realmente importante lo que escribo		
	29. Encaja lo que escribo con lo que pienso correctamente		
	30. Considero lo que escribe y lo que piensan mis compañeros al desarrollar mis procesos lectura y escritura sobre los conceptos de poder, elección, opinión, participación y representación.		

### Anexo 3: Propuesta Curricular. Competencias En CCSS, Estándares E Indicadores De Pensamiento Crítico

<b>Propuesta Curricular En El C.A.H. Y El Proyecto De</b>	<b>Hilo Conductor</b> ¿De qué manera el pensar críticamente permite entender la realidad social, política y económica de los colombianos en la actualidad?
---	---

Investigación			
Estándares curriculares en Ciencias Sociales a tener en cuenta (Men).	Competencias en Ciencias Sociales a tener en cuenta (Men).	Estándares de pensamiento Crítico.	Indicadores de evaluación del pensamiento crítico en Ciencias Sociales para los desempeños de comprensión propuestos.
<b>Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y la población que esta al interior de ellos mismos.</b>	<p>Manejo de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Considero la posibilidad del paso de un sistema democrático representativo a un sistema democrático participativo en Colombia.</li> </ul> <p>Me aproximo al conocimiento... manejo conocimientos como científico-a social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizo investigaciones como lo hacen los científicos sociales:</li> <li>Hago una revisión bibliográfica siguiendo mi plan.</li> <li>-Analizo críticamente los documentos (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla, por qué se produjo, desde qué posición ideológica está hablando, qué significa para mí...).</li> <li>•Recojo información de otras fuentes pertinentes según mi plan.</li> <li>•Registro información de manera sistemática.</li> <li>•Clasifico, comparo e interpreto la información obtenida en las diversas fuentes.</li> <li>•Utilizo herramientas de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales para analizar la información.</li> <li>•Saco conclusiones.</li> </ul> <p>Desarrollo compromisos personales y sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos</li> </ul>	<p>+ Claridad: Puedo plantear lo que quiero decir. Puedo dar ejemplos. Es comprensible lo que decimos, lo que estamos escuchando, o lo que estamos leyendo.</p> <p>+ Certeza: Cuando hablamos con veracidad o decimos lo correcto. Cuando no estamos seguros si algo es verdadero, lo verificamos, para saber si lo es.</p> <p>+ Relevancia: Algo es relevante cuando se relaciona directamente con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El problema que trata de resolver.</li> <li>• La pregunta que intentas responder.</li> <li>• Cualquier cosa de la que estés hablando o escribiendo.</li> </ul> <p>+ Lógica: El pensamiento es lógico cuando todas las cosas encajan de manera correcta. Las partes tienen sentido juntas, no hay contradicciones o son muy pocas.</p>	<p>1. Los estudiantes pueden comprender no solo lo que están aprendiendo sino por qué ese conocimiento es socialmente relevante; formulan propósitos, metas y objetivos que son claros, razonables y justos. También identifican propósitos que no son claros, que son inconsistentes, irreales e injustos en su realidad social y política.</p> <p>2. Los estudiantes procuran alcanzar un claro entendimiento de la pregunta principal que tratan de responder, problema que tratan de solucionar, o asuntos que tratan de resolver sobre el papel de la política en sus vidas. Formulan sus preguntas de manera clara y precisa.</p> <p>3. Los estudiantes indagan información que sea relevante a las preguntas sobre que es la política la real; y a los problemas que están tratando de solucionar sobre la importancia de la política en la vida cotidiana.</p> <p>4. Los estudiantes buscan un claro entendimiento de las primeras conclusiones que hacen cuando abordan un texto y su contexto social; además del grado al cual esas conclusiones son claras, lógicas, justificables y razonables.</p> <p>5. Los estudiantes pretenden alcanzar una clara comprensión de los supuestos desarrollados después de haber leído, pensado y escrito sobre los temas abordados en el proyecto del curso de políticas (y de las suposiciones que se encuentran detrás del pensamiento de los demás</p>



## PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL APRENDIZAJE-CIENCIAS SOCIALES

<p>sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participo en debates y discusiones académicas.</li> <li>- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones.</li> </ul>	<p>+Justicia:</p> <p>Asegurarse que consideramos a los demás. Justificable, no para el servicio personal o unilateral.</p>	<p>compañeros).</p> <p>6. Los estudiantes intentan establecer las fortalezas y debilidades de su pensamiento y del pensamiento de los demás compañeros de grupo al finalizar las actividades propuestas.</p> <p>7. Los estudiantes intentan abordar la mayoría de los puntos de vista con equidad, sin tomar en cuenta los propios sentimientos o intereses egoístas, o los sentimientos o intereses egoístas de los compañeros más cercanos que trabajaron en el proyecto.</p>
--	--	---

**Desempeños De Comprensión, Estrategias De Aprendizaje Y Unidad Didáctica**

TÓPICO GENERATIVO: “si la política es para todos” ¿por qué no todos hacemos política?

Desempeño de Comprensión	Estrategia de Aprendizaje.
Concepciones de pensamiento crítico.	<p>Explorando ideas.</p> <p>Trabajo cooperativo y colaborativo.</p>
Concepciones sobre política: opinión, participación, poder, representación, elección.	Elaboración de mapas mentales, Observación y explicación participante en las actividades.
La opinión personal y colectiva como principio del pensamiento político.	Indagación, socialización y profundización temática situacional.
Comprendiendo los conceptos de poder político, económico, social y cultural.	<p>Elaboración de esquemas y/o organizadores gráficos: mapas conceptuales.</p> <p>Debates y aplicación de test políticos.</p>
Escenarios de la política: visita al capitolio nacional.	Narrativa de experiencias de aprendizaje al interior y exterior del aula. (cambios de ambiente de aprendizaje)

Escribo y comparto mi perspectiva de la política desde un texto argumentativo.	Reconocimiento de procesos (valoración autónoma y entre pares estudiantiles).
Cho-conversatorio: la política como posibilidad de vida y reivindicación personal y colectiva.	Planteamiento de Preguntas o cuestionamientos sobre la condición de aprendizaje discusiones, charla y diálogo entre estudiantes.
	Empoderamiento de situaciones cotidianas (reflexionar sobre la realidad).

**Unidad Didáctica. Ciencias Políticas. Grado 11. III Y IV Periodo.**

***TÓPICO GENERATIVO***

**Política para todos o política para pocos.**

**“si la política es para todos” ¿por qué no todos hacemos política?**

***METAS DE COMPRENSIÓN***

1. Al final de la unidad el estudiante comprende los conceptos claves de la política como poder, elección, opinión, participación y representación para aproximarse a las concepciones de la política como una condición real y practicable en la cotidianidad escolar.
2. Al finalizar la unidad el estudiante comprende la importancia de la opinión y participación política como la manera de reaccionar frente a una realidad social; y expresará su opinión alrededor de las ventajas y desventajas de las tendencias políticas de izquierda y derecha en Colombia y su vinculación a los partidos políticos a partir de charlas, debates y una salida de reconocimiento del congreso de la república.
3. Al final de la unidad el estudiante comprenderá que los medios de comunicación se relacionan con el ejercicio político del país, en la manera como difunden propaganda con intereses económicos y culturales particulares definidos como estrategias de manipulación mediática.

***DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN***

“Los estudiantes lograrán las metas de Comprensión por medio de...”

**Exploratorios:**

- a. El reconocimiento y aproximación a los conceptos claves de la política como poder, elección, opinión, participación y representación a partir de herramientas visuales, lluvia de ideas, juegos del rol y ejercicios escriturales sobre el contexto actual.
- b. La indagación de concepciones sobre la política, el esquema y los tamaños del poder por medio de mapas mentales y conceptuales.
- c. Con la ayuda del trabajo grupal y la charla coloquial, reflexionar como los estudiantes son capaces de expresar porque piensan lo que piensan desde lo social y lo político el mundo que

Se realiza un seguimiento desde el formato guía (rubrica de valoración de desempeños exploratorios, guiados y de síntesis), evaluando los principales elementos de la comprensión

<p>los rodea.</p> <p><b>Estos tres desempeños se relacionan con la meta de comprensión número uno.</b></p> <p><b><u>Guiados:</u></b></p> <p>a. <b>La opinión personal y colectiva como principio del pensamiento político.</b></p> <p>El estudiante participa activamente en un ejercicio de simulación en opinión política a partir de tres actividades puntuales: en la primera se desarrollará un ejercicio de juego de rol en donde los estudiantes se ubicaran en la parte central del salón, el docente ira leyendo unas preguntas y los estudiantes darán un paso a la derecha o a la izquierda según consideren su opinión, en cada pregunta se confrontaran los estudiantes frente a su posición. Seguido a ello se presentaran video clips en donde nos muestren que es la ideología política, que es la izquierda y la derecha y que son los partidos políticos complementando la lectura previa a la clase sobre “las opiniones políticas y los partidos” del texto <i>la política para jóvenes</i>.</p> <p>Leer este artículo antes de contestar los test en casa:</p> <p><a href="http://es.wikihow.com/saber-si-eres-de-derecha-o-de-izquierda">http://es.wikihow.com/saber-si-eres-de-derecha-o-de-izquierda</a></p> <p>Por último se les solicitará hacer un ejercicio de autoevaluación de los test</p> <p><a href="http://www.testpolitico.com/test/">http://www.testpolitico.com/test/</a></p> <p><a href="https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2630127/partidos_politicos_de_colombia.htm">https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/2630127/partidos_politicos_de_colombia.htm</a></p> <p>Teniendo en cuenta las habilidades de pensamiento crítico propuestas para este proyecto.</p> <p>En el aula para la siguiente sesión se organiza un debate en el que se pone un tema en discusión (la seguridad social-la educación). Un grupo defiende lo existente o lo que concibe que esté bien del sistema actual y otro rebate o controvierte.</p> <p><b>Este desempeño se relaciona con la meta número dos.</b></p> <p>b. El estudiante participa activamente del taller: un ejercicio de desarrollo de habilidades de lectura crítica para entender la idea de posición y oposición desde la participación y representación política en la historia de Colombia. Para ello retomaremos las estrategias planteadas desde Paul y Elder (2005) como elementos orientadores de la comprensión critica de la política desde el campo de la lectura reflexiva: Desarrollo de un "mapa" de conocimiento (mentales o conceptuales) del documental: “Rebeldía. Violencia contra la oposición política en Colombia.” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-skbSKzGPE8">https://www.youtube.com/watch?v=-skbSKzGPE8</a> para elaborar un panorama general sobre el tema.</p> <p>A continuación se les solicita desarrollar la lectura del apartado “el orden y la justicia” del texto: <i>la política para jóvenes</i> para desarrollar habilidades de lectura y escritura política auto reflexiva: leemos y extraemos ideas centrales para “Parafrasear” transformar con palabras propias una idea expresada por alguien más, ya sea de forma escrita u oral, esto nos permite apropiar mejor las lecturas de conceptos políticos; luego seguimos con la Explicación la Tesis de un Párrafo, Analizar la lógica de lo que se está leyendo, Evaluar la lógica de lo que se está leyendo y Hablar en la voz del autor permitiendo contrastar fuentes escritas y audiovisuales</p>	<p>critica de la política propuestos.</p> <p>El docente presenta y desarrolla los criterios para orientar la exploración de los temas planteados como desempeños exploratorios y guiados, utilizando como estrategia de trabajo los debates, exposiciones y los informes de síntesis sobre cada temática evidenciando sus ventajas y desventajas en la actualidad.</p> <p>El docente y los estudiantes desarrollan conjuntamente los criterios de valoración de las actividades escriturales (narrativas, relatos, ensayos) y expositivas utilizando como estrategias de aprendizaje las habilidades de lectoescritura critica en Ciencias</p>
---	--

<p>valorando su pertinencia y apropiación no solo de conceptos sino de su funcionalidad en la realidad social y política de su realidad personal y del país en general. Las últimas dos habilidades se desarrollaran utilizando como estrategia el PHILLIPS 66 y la exposición grupal.</p> <p><b>Este desempeño se relaciona con la meta número uno.</b></p> <p>c. El estudiante desarrollará mapas mentales y conceptuales sobre los conceptos de poder político, económico, social y cultural permitiendo estimular la capacidad para hacer lectura crítica y expresión de ideas, conceptos o sentimientos a partir de una comunicación visual y escritural desplegada en las representaciones realizadas. Los estudiantes iniciaran con la elaboración de un esquema mental de acuerdo a su percepción sobre los diferentes tipos de poder, luego Con imágenes diversas y material bibliográfico seleccionado para cada concepto, lo desglosarán utilizando un mapa conceptual que reúna las principales características, su representación visual y ejemplos de su aplicación en la realidad del país. Al sustentar el trabajo permite la toma de consciencia sobre la realidad que vive y como operan las diferentes formas del poder a nivel macro, meso y microsocioal.</p> <p>d. El estudiante desarrollará un trabajo de lectura dirigida del texto política para jóvenes “los periódicos, la radio, la televisión”. Posteriormente se presentara el videoclip “las 10 estrategias de manipulación mediática” en donde se discutirá en clase en qué consisten y mediante ejemplos como operan. Por último, se dispondrá una observación de medios para el análisis de noticias, noticieros, artículos de prensa y/o programas informativos y recreativos, teniendo en cuenta los siguientes criterios:</p> <p>Tipo de publicidad, características de la publicidad, como se presenta la información, que hacen los “buenos” y que hacen los “malos”, que noticias van primero y cuáles de ultimas, que se dice de los personajes o protagonistas, entre otros. Asignada la observación, para la presentación de los trabajos, se hace un seminario, en el que cada grupo escoge un expositor que mostrara los resultados. Como conclusión del ejercicio el grupo publicará en la cartelera de sociales un mural con una de las estrategias de manipulación mediática que les pareció más significativa y con ejemplos de la cotidianidad.</p> <p><b>Este desempeño se relaciona con la meta número tres.</b></p> <p>d. El estudiante participará de manera activa de una salida pedagógica al capitolio nacional, donde se reconocerá y discutirá sobre la importancia de la política participativa, la elección de representantes votados en un sistema democrático y el funcionamiento de las instituciones políticas formales que organizan el país. Para ello se desarrollara una guía de visita que tendrá en cuenta los siguientes aspectos: percepciones de la visita (opiniones dadas frente a la visita al recinto y a las orientaciones dadas por los guías del capitolio), reflexiones posteriores dadas en la plaza mayor frente a las opiniones, preguntas o críticas suscitadas al relacionar los temas de participación política, elecciones y congreso de la república. Y por último un informe final que condense ambos aspectos desarrollados en la salida, con la posición personal sobre la idea de política, participación y representación que tenga el estudiante.</p> <p><b>Este desempeño se relaciona con la meta número 2.</b></p>	<p>Sociales.</p> <p>El docente conjuntamente con el estudiante desarrollara un ejercicio de coevaluación, en donde se tendrá en cuenta la autoevaluación por cada uno de los desempeños desde el componente académico; y la buena actitud hacia el trabajo en el salón, aprovechamiento del tiempo y respeto hacia los demás; así como a la responsabilidad de preparar el trabajo en clase por parte del estudiante, ello visto también desde el componente convivencial.</p>
--	--

<p><b><u>e. Proyecto final</u></b></p> <p>los estudiantes de once en la clase final conversarán con un grupo de estudiantes de últimos semestre de ciencias políticas de la universidad nacional (entre ellos egresados del CAH) en donde se pondrá en discusión el tópico generativo propuesto en esta unidad didáctica así como la valoración de las actividades desarrolladas y su experiencia en el ejercicio escrito de síntesis (puede ser un ensayo, un escrito argumentativo o una narrativa reflexiva sobre los temas trabajados en las sesiones anteriores según su interés particular) presentado en la sesión previa. La charla resaltará la experiencia personal, grupal de los estudiantes y los aportes de la ciencia política en la vida real y en el ejercicio político en la cotidianidad escolar y social.</p> <p><b>Este desempeño se relaciona con las metas 1,2 y 3.</b></p>															
<p><b>Valoración:</b></p> <table> <tr> <td><b>Asistencia salida capitolio nacional informe</b></td><td><b>10 %</b></td></tr> <tr> <td><b>Participación y entrega de actividades propuestas en los talleres</b></td><td><b>10%</b></td></tr> <tr> <td><b>Exposición: orden y justicia en la política y medios de comunicación y política.</b></td><td><b>10%</b></td></tr> <tr> <td><b>Debate opiniones políticas y las organizaciones políticas</b></td><td><b>15%</b></td></tr> <tr> <td><b>Mural de las 10 estrategias de manipulación mediática con ejemplos de la cotidianidad.</b></td><td><b>10%</b></td></tr> <tr> <td><b>Proyecto final</b></td><td><b>30%</b></td></tr> <tr> <td><b>Coevaluación y autoevaluación</b></td><td><b>15%</b></td></tr> </table> <p><b>NOTA: la vinculación, participación y apropiación de las actividades en clase siempre tendrán una valoración positiva. La nota parte de la motivación del trabajo y no solo de la sumatoria de valoraciones cuantitativas.</b></p>	<b>Asistencia salida capitolio nacional informe</b>	<b>10 %</b>	<b>Participación y entrega de actividades propuestas en los talleres</b>	<b>10%</b>	<b>Exposición: orden y justicia en la política y medios de comunicación y política.</b>	<b>10%</b>	<b>Debate opiniones políticas y las organizaciones políticas</b>	<b>15%</b>	<b>Mural de las 10 estrategias de manipulación mediática con ejemplos de la cotidianidad.</b>	<b>10%</b>	<b>Proyecto final</b>	<b>30%</b>	<b>Coevaluación y autoevaluación</b>	<b>15%</b>	
<b>Asistencia salida capitolio nacional informe</b>	<b>10 %</b>														
<b>Participación y entrega de actividades propuestas en los talleres</b>	<b>10%</b>														
<b>Exposición: orden y justicia en la política y medios de comunicación y política.</b>	<b>10%</b>														
<b>Debate opiniones políticas y las organizaciones políticas</b>	<b>15%</b>														
<b>Mural de las 10 estrategias de manipulación mediática con ejemplos de la cotidianidad.</b>	<b>10%</b>														
<b>Proyecto final</b>	<b>30%</b>														
<b>Coevaluación y autoevaluación</b>	<b>15%</b>														

**Anexo 4: Matriz De Análisis Categorical**

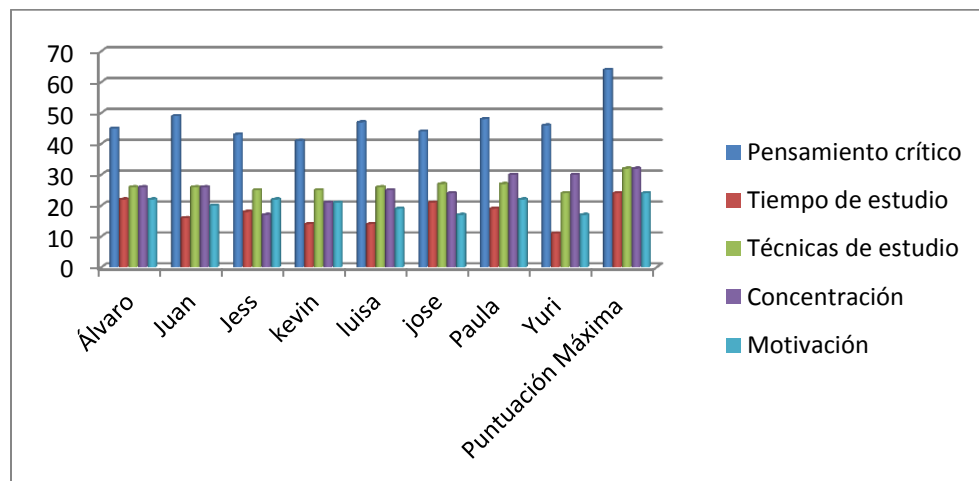
<b>Matriz De Propuesta Categorical</b>					
<b>Preguntas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categoría teórica</b>	<b>Subcategorías teóricas</b>	<b>Categoría Axial</b>	<b>Ruta de Obtención categorial</b>
¿Cómo promover habilidades de Pensamiento Crítico en Ciencias Sociales A Partir De Prácticas De Lectoescritura Política En Estudiantes De Grado Once Del Colegio Carlos Albán Holguín De Bosa Jornada Tarde?	Comprender cómo se promueven habilidades de Pensamiento Crítico en Ciencias Sociales A Partir De Prácticas De Lectoescritura Política.	Habilidades de pensamiento crítico.	Estándares intelectuales: - Claridad - Certeza - Relevancia - Lógica - Justicia	Concepciones Del PC  Habilidades de pensamiento.	A partir de la observación participante, el grupo de discusión y las entrevistas finales se desarrolló una codificación en QDA, que permitió evidenciar las categorías emergentes en el trabajo de campo.
¿Cuáles son las herramientas y estrategias didácticas pertinentes para promover habilidades de Pensamiento Crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la asignatura de Ciencias Políticas?	Identificar cuáles son las herramientas y estrategias didácticas pertinentes para promover habilidades de Pensamiento Crítico en el aprendizaje de las Ciencias Sociales En Estudiantes De Grado Once Del Colegio Carlos Albán Holguín De Bosa Jornada Tarde.	Experiencia de aula en el desarrollo de habilidades de PC.		Escenario de desarrollo de habilidades.  Manejo de estrategias de aprendizaje de PC.  Uso de Herramientas Didácticas.	Por medio de la planeación didáctica, la observación en la intervención, los análisis de habilidades de PC en las actividades propuestas y las rubricas valorativas, se logró obtener unos códigos que se convirtieron en las categorías emergentes.
¿Cómo la lectoescritura crítica en CCSS, permite desarrollar habilidades de Pensamiento Crítico, desde el contexto personal, social y político de los estudiantes?	Describir las habilidades de Pensamiento Crítico en CCSS alcanzadas por los estudiantes de grado Once del C.A.H. a partir de la lectoescritura critica en Política, en el contexto personal y grupal	Lectoescritura crítica en CCSS.	-Niveles de Lectura Minuciosa. -Escritura sustantiva.	Como leemos y escribimos críticamente: -Enunciar con sus propias palabras. -Enunciar la idea principal. -Analizar lo que lee y escribe. -Evaluar lo que se lee y lo que	



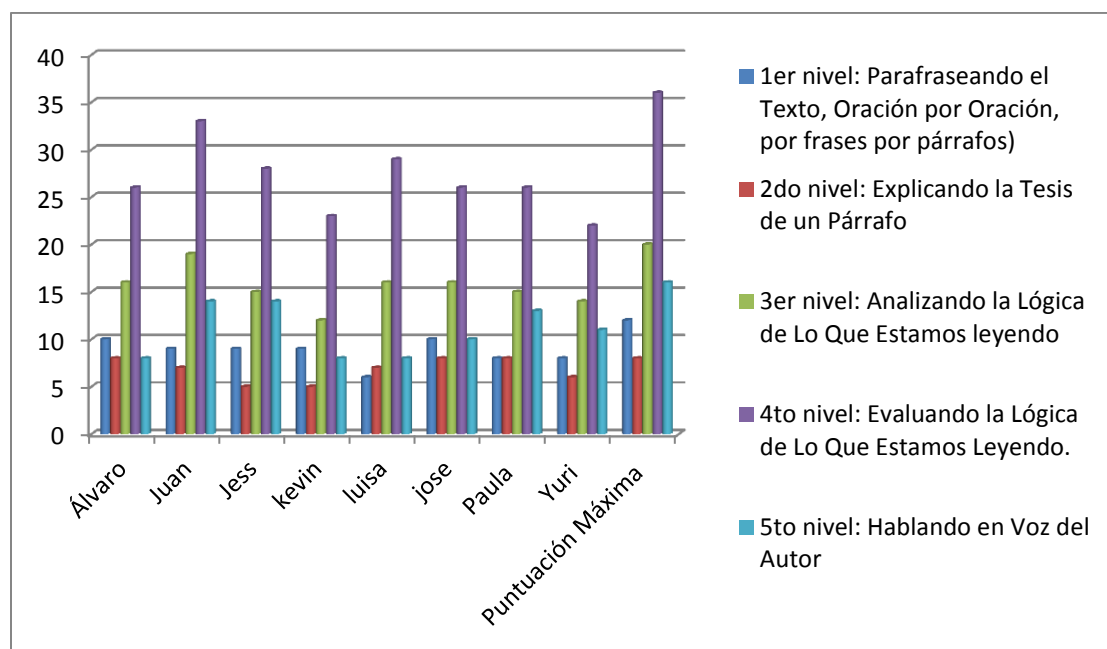




**Anexo 10. Diagramas habilidades de pensamiento y hábitos de estudio, niveles de lectura minuciosa, escritura sustantiva y valoración de razonamiento verbal en el aula.**



**Figura 1. Diagrama Habilidades de Pensamiento y hábitos de estudio. Díaz M. 2018.**



**Figura 2. Diagrama Niveles de lectura minuciosa. Díaz M. 2018.**

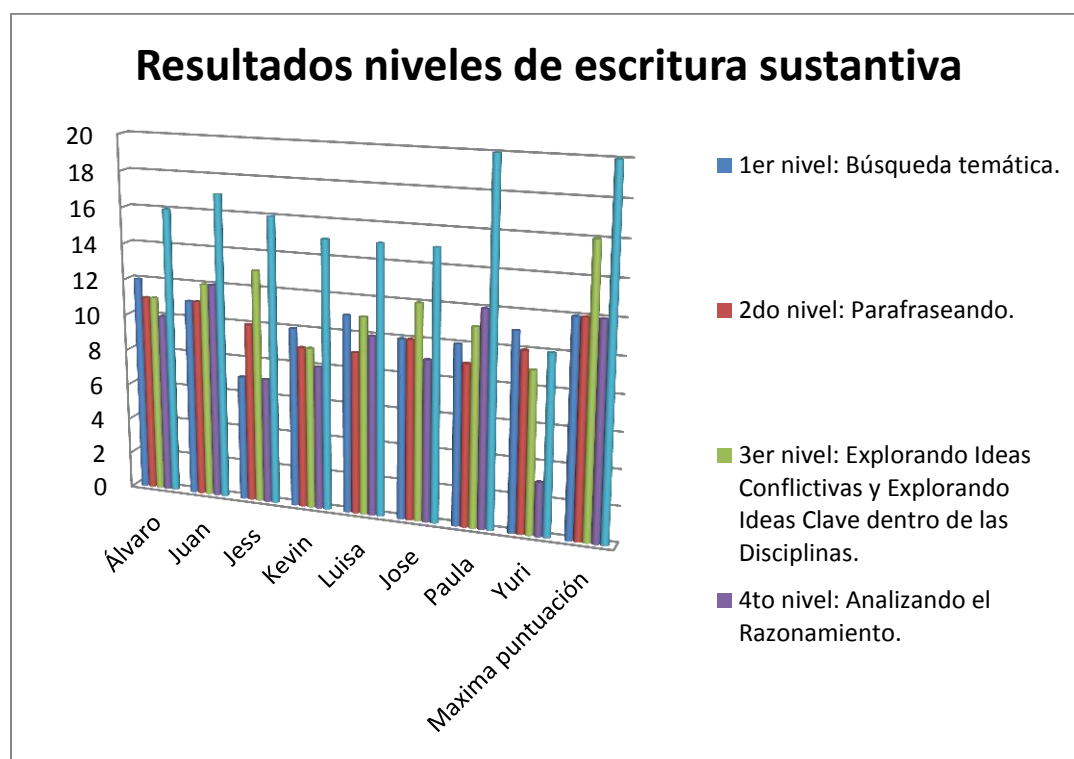


Figura 3. Diagrama Niveles de escritura sustantiva. Díaz M. 2018.

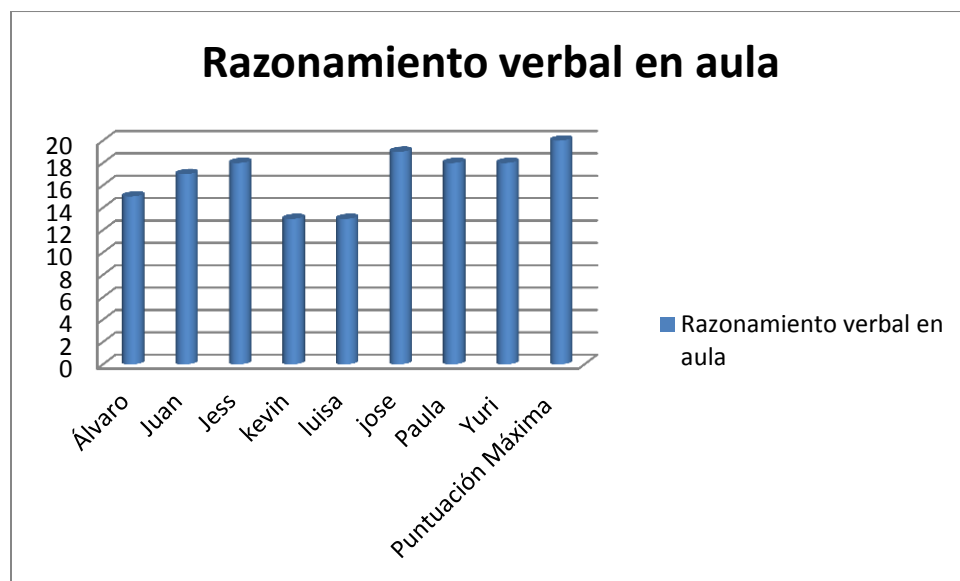
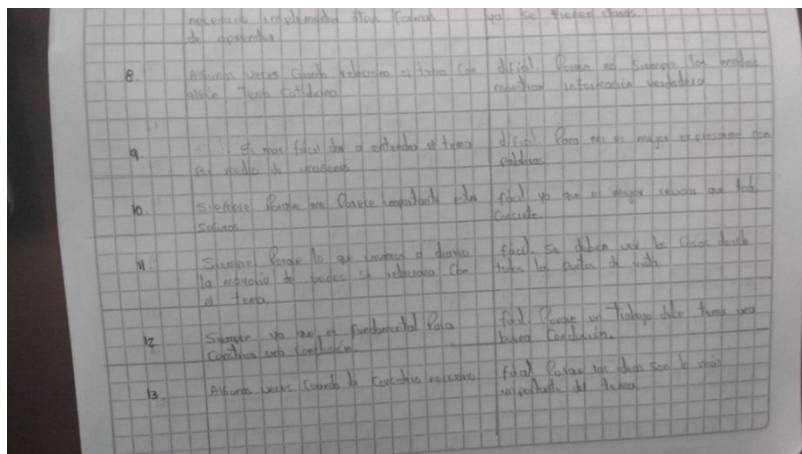
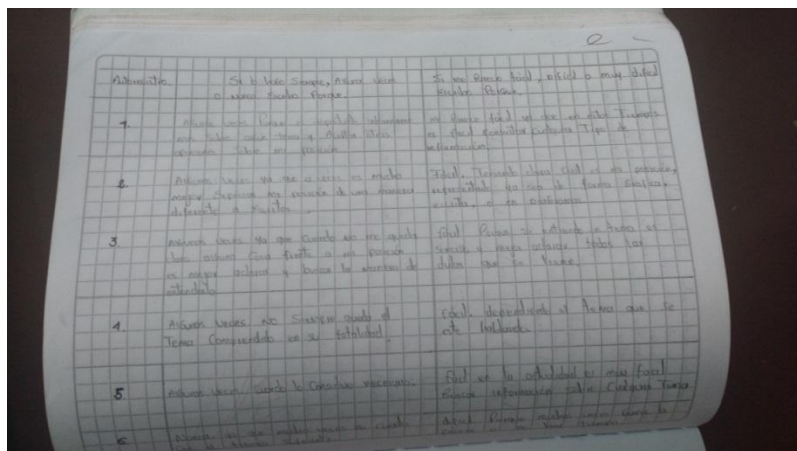


Figura 4. Diagrama Valoración de razonamiento verbal en aula. Díaz M. 2018.

## Anexo 11: Autoevaluación De Procesos Lectoescriturales En El Cuaderno De Políticas



## Anexo 12. Trabajo Final Estudiante Participante. Fragmentos Del Ejercicio Escrito

### PARTICIPACIÓN

#### El poder como centro del mundo

Escogí la participación porque incluye todos los temas vistos en clase y lo que se vive día a día.

En este tema se pueden sacar diferentes puntos de vista ya que es algo muy extenso. Quiero que este tema sea muy amplio, y que contenga muchos puntos sobre la realidad en la que vivimos.

En la participación, se encuentran los políticos, la opinión, las elecciones, el poder, representación, sociedad, justicia, equidad, estado, responsabilidad, corrupción, ideas, libertad, creatividad, innovación, transparencia, poder injusto, y muchísimos más temas en lo que puedo hablar sobre participación.

Principalmente pienso que la participación, es opinar sobre algo, dar ideas, propuestas, o una crítica sobre algo en el cual no estamos de acuerdo, o queremos mejorar. Cada uno de nosotros tenemos el derecho de opinar, “libre expresión” a nadie en Colombia se le niega la participación cosa muy diferente que nos quedemos callados, y que el resto de la gente tome las decisiones por nosotros, por el simple motivo de no ser auténticos o por pensar que el resto nos va a juzgar y es lo que siempre hace la sociedad, juzgar por cualquier motivo.

Todo lo que vemos, oímos, es sobre los políticos, y lo que vivimos día a día, ellos son unos de los principales en la participación, ellos escogieron opinar sobre nosotros, pero muchas veces eso los lleva a un abuso de poder, a creer que como los demás se dejan mangonear y les dan tamales, se quedan callados para que los demás hagan lo que quieran. Esta sociedad necesita más participación, cada persona es única, puede pensar lo que quiera y mediante eso ayudar a un país, pero siempre debe haber alguien que tome el poder y no es malo, lo malo es que no lo sepa manejar, si no puede con todo un país, como va a poder controlar su vida.

El que quiera tener el poder que sea justo, innovador, responsable, que tenga en cuenta que va a tener un país en sus manos y que no lo tiene que manejar solo, hay ministros, alcaldes, ediles, representantes, jefes, rectores, profesores, etc. Todos ellos representan el poder.

El otro tema a tomar sería las elecciones, ya sea para presidentes, alcaldes, personeros, representantes, etc. Que representan a una sociedad y eso como gran ejemplo es la participación.

Como estudiante día a día vivimos la participación, opinamos, damos nuestros puntos de vista y es lo que desde niños nos deben inculcar, una opinión libre, algo que al enfrentarnos a la vida nos haya servido lo que nos enseñaron cuando pequeños, “ser autocráticos”.

Algo en lo que puede resaltar la participación es en las votaciones. Tú debes votar siempre y cuando quienes desean ser jefes presentan sus programas. Pero, no para dejarlos hacer lo que quieran sino para estar pendientes de lo que hacen. Para que lo que dijeron que “si votan por mí, hare esto y aquello”, se cumpla y que los que eligen no dejen de proponer y decidir sobre lo que son sus intereses y contra lo que les afecta.

Ser jefe no prueba que se es más justo o más inteligente, o que se defienda a los que lo eligieron. Solo que se es más ambicioso. Y puede llegar a ocurrir que solo se tiene para escoger entre dos o más personas que no nos gusta.

El sistema de voto no es malo. Después de todo, es un medio para que cada uno exprese su opinión.

“Una primera división repartió los poderes en tres zonas distintas, aunque por lo general cómplices. El poder espiritual, del cual se hicieron cargo los sacerdotes (los profetas, los ideólogos reciben muchos nombres). El poder

político manejado por los políticos propiamente dichos, en una gama de que acuerdo con los tiempos y los climas, va desde los caciques hasta los tecnócratas. En el poder económico se quedaron los dueños de las cosas, llamados capitalistas” ANTONIO CABALLERO pág. (10)

Con frecuencia hemos escuchado hablar de la derecha y de la izquierda. Las personas de la derecha piensan que las desigualdades que existen entre los hombres han existido y existirán siempre. Como siempre habrá fuertes y débiles, ricos y pobres, etc. Estas desigualdades entre las personas son hasta útiles no por el hecho de que se discrimine una persona o que mediante eso aparezcan las clases sociales, si no que esto ayuda a que cada uno trabaje para volverse rico a su turno y enriquecer, por ellos mismo, al conjunto del país.

Las personas de la izquierda, piensan que se pueden suprimir o al menos disminuir las desigualdades, de tal manera que los ricos sean menos ricos y los pobres menos pobres. Están por una participación de las riquezas del país. Creen que el hombre puede mejorar, ser menos egoísta, comportarse como hermano frente a los demás hombres. “la libertad se basa en la posibilidad de elección, pero va más allá de esta posibilidad, porque requiere un poder efectivo para realizar la elección y para hacerla compatible con las elecciones de los otros. Este ordenamiento del juego de las elecciones implica la puesta en marcha de normas de conducta y de una teoría general de la educación que sostenga los valores solidarios de la comunidad. Justamente esta institucionalización social de las posibilidades de la libertad individual constituiría la ética del actual pluralismo individualista. JORGE CHILD, pág. (18)

Muchas veces no sabemos en qué escoger si en policía (seguridad) o libertad, pero como todo necesitamos la seguridad, pero estaríamos con menos libertad. Aunque una sociedad en la que se viva en condiciones de dignidad, de posibilidad de desarrollar las capacidades por parte de cada uno de sus habitantes y se garantice la salud, la educación, el destino de los discapacitados, siempre será más segura que aquella en la que cada uno de sus habitantes tiene que sobrevivir de lo que logre hacer día a día.

“para acabar con la violencia promueven ejército y policía que cometen violencia en gran escala, pretendiendo ayudar a los débiles, debilitan a todo el mundo con su prepotencia del orden... (Patria, nación, civilización)... Personas hechas de odio para con los extraños, los diferentes, los opositores; convierten la educación en un instrumento de sumisión a los dogmas, a los poderosos y a los prejuicios que los favorecen”. FERNANDO SAVATER pág. (30)

A veces las leyes buscan crear condenas que afectan más a unos que a otros o que juzgan a los débiles o pobres en beneficio de los más ricos y poderosos (cosa en la que se destaca Colombia). A unos les puede asignar las peores condiciones de prisión o cárceles, mientras que, a otros, hasta con delitos más graves, se les asigna mansiones o lugares, que más bien parecen hoteles y las condenas unas vacaciones.

“la ley no debe proponerse como objeto la felicidad de una determinada clase de ciudadanos con exclusión de los demás sino la felicidad de todo el estado. Nuestra tarea consiste en fundar un gobierno dichoso, a nuestro parecer

por lo menos, un estado en el que la felicidad no sea el patrimonio de un pequeño número de particulares, sino común a toda la sociedad”. PLATÓN (36)

El mundo está dominado, prácticamente, por la fuerza militar de un solo país. Los Estados Unidos, en unión con los ejércitos y fuerzas militares de los países que se le someten. Los países y los gobiernos sometidos a su dominio se convierten en campos en donde ejercitan sus ensayos de armamentos, o entrenan sus tropas y en los mejores clientes para que les compren armas y municiones y contraten a sus militares retirados como entrenadores de sus tropas, o como mercenarios o soldados a sueldo.

Para ser feliz sería necesario vivir en medio de un marco agradable, tranquilo. Las ciudades son cada vez más ruidosas y sucias. Las carreteras cada vez más obstruidas por automóviles y camiones. Las fábricas escupen al cielo sus nubes de humo negro. Se destruyen los bosques, los animales están en vía de extinción, se transforman los campos depósitos de basura. La extracción de petróleo de vez en cuando naufraga y vierte su petróleo a las playas y arrecifes, etc.

“Tal vez la mayor dificultad que tienen los sistemas educativos para dar respuesta a los retos que plantea el cambio global en el medio ambiente es el hecho de que el proceso de aprendizaje de estos fenómenos es un proceso en el que se hallan inmersos al mismo tiempo educadores y educados. En efecto, el proceso de innovación y de investigación de los científicos es tan veloz hoy en día, y los vehículos de comunicación de la información tan rápidos, que el educador tiene a menudo dificultades para asimilar bien la información y traducirla rápidamente en material docente”. LUDEVID MANUEL. Pág. (50)

Desgraciadamente nuestra sociedad se preocupa sobre todo por una cosa: el dinero, solo nos preocupamos por tener, y poseer cosas innecesarias o simplemente buscar la comodidad, que no es malo, pero si vamos a gastar en cosas que dañan el medio ambiente, o si vamos a contribuir a empresas que están dañando la naturaleza, como peleamos de tanta contaminación si nosotros mismo contribuimos a que cada vez se empeore la situación. Es un círculo vicioso en el que se malgastan las riquezas del mundo: el petróleo, la madera, el carbón, el agua dulce, el hierro, el aluminio, el cobre, mientras que otras personas en nuestro país y en otros países no tienen nada.

No es tarde para que nuevos gobiernos y los habitantes del planeta reflexionemos y observemos un poco más de cerca este problema y repartamos mejor el trabajo de los hombres y las riquezas del mundo. No es tarde para que, cada uno de nosotros, también reduzca su consumo y cambie de manera de vivir. Solo tenemos una tierra.

“no hay nada de evidente en eso de que los hombres son iguales. Más bien todo lo contrario. ¡Lo evidente es que los hombres son radicalmente distintos unos de otros! Los hay cobardes, débiles, fuertes y valientes, guapos, feos, altos, bajos, rápidos, lentos, listos, bobos. Por no hablar de que unos son niños, otros adultos y otros viejos, o que unos son mujeres y los demás hombres... Lo que quiero señalarte es que lo que salta a la vista no es la igualdad entre los hombres, sino su desigualdad, o mejor, las diversas desigualdades”. FERNANDO SAVATER. Pág. (68)

La desobediencia civil solo adquiere importancia cuando la protagoniza un buen número de personas que forman una comunidad de interés. “la desobediencia civil surge cuando una cantidad significativa de ciudadanos se convence o bien de que los canales utilizados tradicionalmente para conseguir cambios ya no están abiertos o a través de ellos no se escuchan ni se atienden sus quejas o bien de que, al contrario, es el gobierno que unilateralmente impulsa los cambios y persiste en una línea cuya legalidad o constitucionalidad despierta graves dudas”. HANNA ARENDT. Pág. (32)

El poder es como potencia del mundo, hace que muchas personas caigan en esas redes, pero de un poder injusto, y esto va muy ligado a la política, para esto se necesita sentido de participación, de liderazgo, de participación, pero hombres y mujeres se ciegan con el poder, mandando a todo el mundo, haciendo lo que se les da la gana, pero sin mirar el bien común. “Por un lado existe el poder, que campa a sus anchas por las extensiones globales, libre de control político e independiente para seleccionar sus propios objetivos; por otro, está la política, despojada de casi todo su poder, músculos y dientes”.

Link (<http://www.laprensa.com.ni/2016/02/28/columna-del-dia/1993417-la-reivindicacion-de-la-politica>)

Ante estas consideraciones, cabría preguntar qué pasa con la política en nuestro país, y de qué manera incide en la alteración de lo que debería ser la conducta social e individual que determina la práctica política.

A grandes rasgos podría decirse que algunos elementos principales de lo que podríamos llamar la crisis de la política en Colombia, son: la centralización del poder; el debilitamiento de la ciudadanía; la fragmentación, ausencia de liderazgo y de propuesta estratégica de la oposición, la que, a lo sumo, se manifiesta mediante actitudes reactivas ante las iniciativas del poder.

Para Hannah Arendt, el sentido de la política es la libertad. Para Cornelio Castoriadis, la idea fundamental de la política es la justicia. Para él: “Una sociedad justa no es una sociedad que adoptó leyes justas para siempre. Una sociedad justa es una sociedad donde el tema de la justicia permanece constantemente abierto, o sea, donde existe siempre la posibilidad socialmente efectiva de interrogación sobre la ley y sobre el fundamento de la ley”.

La existencia humana está condicionada por la propia vida, la natalidad, la mortalidad, la mundanidad, la pluralidad y la tierra, pero estas no son condiciones absolutas. Siempre podemos sobreponernos a dichas condiciones. Las determinaciones no son absolutas, es decir, hay lugar para la libertad humana, siempre condicionada. “solo la acción es prerrogativa exclusiva del hombre; ni una bestia ni un dios son capaces de ella, y solo esta depende por entero de la constante presencia de los demás”. HANNA ARENDT. Pág. (34)

La reivindicación de la política y del ejercicio de lo público. Muchas personas tienen una percepción negativa de los alcaldes y gobernadores, ya que ellos mismos se han ganado la mala fama por corrupción, solo por pensar en ellos, y no pensar en todo el país que está prácticamente a su cuidado, porque representar a un país, no es solo posar para las fotos, ni estar en las reuniones importantes, sino sentir, vivir, lo que muchas personas están sufriendo actualmente,

buscarles un mejor estilo de vida. Hay muchos alcaldes y gobernadores que tienen muchas dificultades, pero hay otros que lo están haciendo bien.

Quiero dar a conocer que la participación, y la política, siempre va a estar en nuestras vidas, que a cualquier lado al que vayamos tenemos que ser auténticos, no estar de tras de la cola de los demás. Generar motivación, en las demás personas, tomar conciencia cuando actuamos, opinamos o escogemos a un representante, y que va a estar el futuro de un país en medio.

Al momento de escribir esto me llegaban muchas ideas, y que quisiera incluir muchas cosas más, para que aquel que lo lea se sienta a gusto, o identificado por los problemas que todos los colombianos hemos pasado por un mal manejo del gobierno, este escrito fue basado en mis opiniones, investigaciones, y citas de otros autores, para así ver los diferentes puntos de vista que todos tenemos.

**Estudiante: Paula Valentina Tovar Mogollón 11-03 J.T.**